# Veredas e *(re)configurações* da **formAção docente**

**Carla Maria Nogueira de Carvalho**
**Ivanete Bernardino Soares**
**Mara Lúcia Rodrigues Costa**
*Organizadoras*

# Veredas e *(re)configurações* da **formAção docente**

Carla Maria Nogueira de Carvalho
Ivanete Bernardino Soares
Mara Lúcia Rodrigues Costa
*Organizadoras*

editora

Belo Horizonte, 2022

***Expediente***

Thales Santos
*Projeto gráfico*

Sofia Carvalho
*Diagramação*

Luiza Cordiviola
Tainá França Verona
Anna Izabella Miranda
Camila Marques Corrêa
Deborah Dietrich
Carpe Verbum
*Revisão*

Este livro foi submetido à avaliação por duplo parecer às cegas, feita por pesquisadores doutores, e à aprovação pelo Conselho Editorial.

Rodovia Papa João Paulo II, 4143. Ed. Minas, 8º andar, Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG, CEP: 31630-900.
(31) 3916-9080 | e-mail: editora@uemg.br | editora.uemg.br

V489 Veredas e (re)configurações da formAção docente [livro eletrônico] / organizadoras: Carla Maria Nogueira de Carvalho, Ivanete Bernardino Soares, Mara Lúcia Rodrigues Costa. – Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022.
468 p. : il.& color, graf., tab.

ISBN: 978-65-86832-20-4

1. Ensino. 2. Professores – Formação. 3. Educação – Estudo e ensino (Superior). 4. Universidade do Estado de Minas Gerais. I. Carvalho, Carla Maria Nogueira de. II. Soares, Ivanete Bernardino. III. Costa, Mara Lúcia Rodrigues. IV. Título

CDD 370.7
CDU 378

(Elaborada pela Bibliotecária Flavia Martins Alves Godinho – CRB-6/3653)

# *Apresentação*

Esta coletânea de textos é fruto de projetos, trabalhos e iniciativas que temos desenvolvido no âmbito de nossos grupos de pesquisa na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e em parceria com colegas de outras instituições.

O Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDoc), especialmente, tem nos proporcionado a oportunidade de planejar e desenvolver inúmeras iniciativas, que podem envolver diversas unidades de uma universidade *multicampi* como a UEMG; diferentes grupos de pesquisa de áreas comuns; instituições que atuam no mesmo entorno geográfico, como a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e, ainda, pessoas e projetos que construíram elos conosco em nossos históricos de formação, atuação e trabalho. De tais parcerias, germinaram vários dos textos aqui presentes, os quais confluem para a temática eixo da coletânea: a formação docente. Assim, a organização deste livro atende tanto à necessidade de divulgar as pesquisas realizadas no âmbito desses grupos quanto ao desejo de colocar em evidência a produção sobre essa importante temática. Por meio deste volume, buscamos participar do debate educacional, a partir do enquadramento dos impasses e desafios postos ao campo atualmente.

A reflexão sobre a formação docente – necessária em qualquer conjuntura histórica – assume contornos específicos na contemporaneidade, e impõe o confronto produtivo entre as demandas da capacitação profissional e a necessidade de agenciamento político, fortalecendo o reconhecimento da docência como categoria de trabalho atravessada por uma rede de interesses que excede à esfera estritamente educacional. Nas últimas décadas, acompanhamos o avanço cada vez mais ostensivo de investidas empresariais no campo educacional, interessadas no alinhamento dos processos educativos às necessidades de modernização dos processos produtivos. Dada a ascendência do mercado sobre a política contemporânea, esses interesses tendem a se materializar em políticas públicas e diretrizes

oficiais, que passam a orientar, por sua vez, os percursos e as ações da profissão docente. Nesse contexto, testemunhamos a acomodação de princípios neoliberais à formação discursiva educacional, talhando novas concepções de educação, como a que prega a individualidade do ensino e a aquisição de conhecimento como empreendimento pessoal, a instrumentalização dos saberes e o esvaziamento do papel do professor – cada vez mais monitorado –, desmobilizando, por fim, a dimensão política da educação.

A entrevista que inicia o livro, realizada pelas organizadoras com o professor António Nóvoa, tem um grande poder representativo, pois materializa preocupações sempre presentes em nosso trabalho, relacionadas aos desafios da formação docente, especialmente no contexto contemporâneo, preenchido por tantas novas necessidades, e historicamente lacunar no que diz respeito à "pobreza das práticas" e a velhos problemas nunca resolvidos. O texto "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente", escrito por Nóvoa em 2017,[1] teve e tem o poder de nos mover. Somos inspirados, pelas dimensões que ele "provoca" no leitor, ao enfrentamento desses desafios gestados pelas condições atuais de nosso fazer docente.

Na conversa registrada neste volume, Nóvoa situa o debate sobre o trabalho e a formação docente no contexto da pandemia viral que assumiu contornos globais a partir de março de 2020. O pesquisador sinaliza mudanças estruturais, algumas talvez permanentes, impostas pelas circunstâncias do isolamento social aos processos de ensino e aprendizagem e ao cotidiano do professor. Em especial, inovações filiadas a tendências que já vinham ganhando espaço no campo, como a "transição digital" e a "personalização da educação". Esses são, sem dúvida, movimentos importantes e inevitáveis, considerando o contexto científico e político em que vivemos, porém, como nos alerta o autor, essas experiências só terão interesse para a educação se estiverem articuladas a um modelo de escola pautado na

---

1 O texto foi publicado nos *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

garantia da educação como bem público e, acrescentamos, regido pelos princípios democráticos.

Nóvoa assume tom categórico ao afirmar a necessidade de renovação dos processos formativos, sugerindo a instituição de espaços que façam convergir a diversidade de saberes dos agentes envolvidos na esfera educacional, capazes de promover o diálogo crítico e "com iguais direitos" entre "[...] professores e pesquisadores universitários, directores de escolas e professores da rede, autoridades municipais e estaduais de educação, em suma, todos aqueles que podem contribuir para uma renovação da formação de professores".[2]

Pensando nisso, este volume buscou acolher tanto trabalhos que priorizaram o debate conceitual quanto os que refletiram sobre experiências educacionais vividas em contextos diversos, como estágios curriculares, intervenções extensionistas, residência pedagógica, museus, comunidades tradicionais, praças, parques, mercados e, ainda, em ambientes virtuais. Interessa-nos a diversidade: de saberes, de identidades, de posicionamentos ideológicos, de abordagens teóricas, de espaços e de sujeitos. Enfim, todas as *veredas* que compõem as nuances de humanidade e que a educação faz convergir.

O título escolhido para nomear as reflexões aqui reunidas expressa, portanto, uma necessidade comum, entretecida nos meandros das pesquisas: a de redimensionar o caminho e construir outros percursos a partir do que já foi trilhado. Cada capítulo a seu modo, o convite que se faz ao leitor é o de compreender as dimensões da formação e do trabalho docente numa perspectiva crítica e, portanto, instigadora da transformação. Envolvendo a questão das identidades, dos contextos de atuação ou das condições de trabalho, muitas vezes, algumas dimensões da profissão são retratadas nos discursos que circulam na sociedade a partir de representações e materialidades que podem gerar um efeito paralisante, impedindo a ação e o

2 Trecho extraído da entrevista "*Reinventar a formação docente*", concedida por Nóvoa em 2020 às organizadoras desta obra (p. 32).

desenvolvimento de uma práxis libertadora, como diria Paulo Freire (1996). Nesse sentido, a metáfora presente no título busca trazer também uma movimentação ético-política, apontando para a necessária implicação de que "ser" e "se fazer" docente pressupõe compromisso constante com as práticas sociais e com a capacidade de atuação, reação e mudança. Por essa via, buscamos fortalecer a ideia de que o professor também se educa e se forma no decorrer de sua existência, permanentemente reconstruindo-se nas e pelas relações que estabelece em sala de aula, na comunidade e na interação com os seus pares, reconfigurando sua própria maneira de ser, sentir e agir como profissional e humano. No interesse de fortalecer essa perspectiva libertadora, o livro foi, então, tecido por muitas mãos, mediado pelo diálogo autêntico, pela valorização da cultura de cada sujeito e guiado pelo desejo de que a interlocução entre os textos possa aflorar caminhos que impulsionem cada leitor a sua vocação para o "ser mais".

O livro está organizado em três seções: a primeira agrupa reflexões sobre a formação inicial de professores e suas diretrizes; a segunda reúne textos que tratam da experiência formativa em ambientes que ultrapassam o espaço universitário; e a terceira dedica-se à discussão da atuação docente em áreas específicas do conhecimento. Para abranger uma variedade maior de esferas de atuação, acolhemos um número maior de textos nesse último módulo.

Na primeira seção, intitulada "O lugar da formação docente", estão reunidos textos que se complementam na reflexão sobre esse tema em contextos distintos: na legislação educacional, em currículos e em projetos pedagógicos de cursos de formação inicial. Tendo em vista a abrangência da temática, o primeiro capítulo, "Formação continuada em dois contextos distintos: Portugal e Brasil", faz um recorte na formação continuada, constatando os distanciamentos e as aproximações entre os dois países, que possuem elos históricos. Assumindo a formação como uma dimensão relacionada à metamorfose educacional

e ao rearranjo da profissão, as veredas pelas quais trafegam os caminhos da formação continuada nesses dois contextos desembocam, segundo as autoras Mara Lúcia Rodrigues Costa e Camila Dornellas Estevão, em dois aspectos aparentemente interligados: a necessidade de ter mais vez e voz no processo de formação – o que parece estar mais atrelado à profissionalização – e a preocupação relacionada às condições de trabalho, valorização do magistério e remuneração.

Vânia Maria Siqueira Alves e Márcio Eurélio de Carvalho, autores do texto "A formação de professores na Base Nacional Comum (BNC-FORMAÇÃO): impasses para execução dos itinerários formativos", realizam uma análise comparada entre a proposta da Base Nacional Comum de Formação de Professores e as exigências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes ao trabalho com os itinerários formativos do novo ensino médio. De acordo com suas análises, os documentos se mostram desarticulados entre si e apresentam um enfoque tecnicista, com caráter ideológico e legitimador da ordem social vigente. Destacam, nessa perspectiva, uma falta de preocupação com a abordagem multicultural para a formação docente, a desvalorização das diferenças, dos conflitos e das relações de saber/poder desiguais – dimensões que integram o espaço escolar e, em última análise, todo o ordenamento social.

O capítulo "Formação docente: um olhar sobre a vivência curricular dos estudantes", que fecha a primeira seção, apresenta aspectos significativos a respeito das concepções que os licenciandos constroem de seus percursos formativos. Andréa Lourdes Ribeiro, Ana Paula Martins Corrêa Bovo e Patrícia Soares Dorotéio tratam de aspectos interessantes, como o problema que envolve a relação entre teoria e prática. O trabalho evidencia os conflitos existentes entre teoria e prática e também a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos processos formativos de professores. As análises apontam para o currículo como um importante instrumento de auxílio para minimizar as defasagens ou

lacunas existentes na formação inicial. Pesquisas como essa, que procuram ouvir os estudantes, têm um papel extremamente importante na busca pela compreensão dos percursos que estão sendo construídos, apresentando novos caminhos capazes de sanar as distorções reveladas. Essa iniciativa evidencia o dinamismo do processo formativo e a necessidade de uma constante avaliação sobre ele.

No segundo agrupamento de textos, nomeado “(Re)configurações da experiência”, a ênfase está nas experiências que excedem o espaço universitário, incluindo as escolas da educação básica e a comunidade do entorno. Em "Formação Docente, Experiências e Diálogos", Liliana Borges, Carla Maria Nogueira de Carvalho e Daniela Pierri Bandeira relatam uma experiência particular de formação docente, o “FIC no Campus”, desenvolvida por meio de um projeto de extensão no *campus* Belo Horizonte da UEMG. O trabalho apresenta, de forma muito sensível, ações para o fortalecimento da identidade e do sentido de pertencimento do corpo docente, bem como reflexões sobre a necessária articulação entre a formação inicial e continuada de professores. Aponta, também, para a importância da experiência e do diálogo enquanto ressignificação de concepções, ao transitar entre diferentes histórias que proporcionam novas práticas e que se interligam e se completam.

Na sequência, o texto de Ricardo Ribeiro Martins aborda um tema recorrente e problemático: o desenvolvimento dos estágios durante o percurso dos licenciandos. No capítulo intitulado "Programa de residência pedagógica e formação docente: efeitos analisados sob a ótica de estudantes residentes", o autor discorre sobre essa realidade da formação docente, alicerçada em pilares tanto teóricos quanto práticos, o que torna impreterível a articulação dessas dimensões de modo crítico e reflexivo. Ele analisa os relatos dos estudantes bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) de uma universidade pública, de modo a compreender como os alunos comunicam os efeitos da participação nesse programa. Ao assumir a necessidade de

uma perspectiva que posicione todos os atores sociais escolares desse processo, Martins destaca as percepções dos licenciandos e considera que é possível uma contribuição significativa de todos os envolvidos no PRP.

Complementando e enriquecendo o debate sobre o alcance dos estágios durante a graduação em licenciatura, o capítulo "A constituição dos papéis sociais dos sujeitos em situações de estágio mediadas pela codocência", de Marcos Corrêa da Silva e Isabel Martins, dirige o foco para a relação entre as diversas pessoas participantes dessas vivências no âmbito do curso de licenciatura em Física do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) do Rio de Janeiro, *campus* Petrópolis. A pesquisa envolveu o acompanhamento das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II e do Programa de Residência Pedagógica. A análise discursiva apresentada, a qual mobiliza a descrição e a problematização de aspectos contextuais – imediatos e remotos – do cenário empírico, permite fazer inferências sobre a importância da codocência para a formação desses alunos, já que essa experiência promove um diálogo constante entre os professores experientes e os futuros profissionais.

No capítulo seguinte, "Experiências de formação docente no museu: diálogos a partir da extensão", Nilzilene Imaculada Lucindo, Daniel Cardoso Alves e Macilene Vilma Gonçalves Ribeiro apresentam, de forma muito perspicaz, a análise de um conjunto de ações extensionistas voltadas para a capacitação de professores, realizadas no Museu Universitário de História Natural e Jardim Botânico da UFMG. Ao longo do texto, os autores evidenciam a apropriação do espaço do museu para o aproveitamento da potencialidade pedagógico-formativa, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os autores destacam a necessidade dos docentes usufruírem mais dos museus, uma vez que a diversidade de espaços de natureza científica e cultural é fundamental, por isso, pode e deve corroborar para a constituição do sujeito professor. Reforçam,

também, a contribuição da inclusão de novos públicos, modificando a visão depreciativa que muitas pessoas ainda têm em relação aos museus.

No último conjunto de textos, na seção intitulada “Professores em suas veredas”, situam-se as reflexões que tratam do trabalho docente e de áreas específicas de sua materialização: história, literatura, ciências e educação física. Para abrir essa unidade, Rita Cristina Lages desenvolve uma pesquisa de natureza histórica, recompondo a constituição da categoria de professores públicos em Minas Gerais na primeira metade do século XIX, período em que se iniciam os processos de profissionalização da carreira na esfera pública, com o capítulo intitulado "Professores públicos em Minas Gerais na primeira metade do século XIX: produção de uma categoria profissional". O estudo sustenta-se sobre um amplo repertório de fontes primárias, como editais e atas de concursos, correspondências entre professores e órgãos da administração, além de mapas de aulas e outros documentos. Com essa direção, a autora vai delineando continuidades e rupturas de uma “cultura profissional”, que se desloca progressivamente da prática da devoção e do caráter – o que evidencia sua filiação religiosa de origem – em direção à institucionalização de um *habitus* como processo dessa profissionalização, embora permaneçam no imaginário coletivo a dimensão vocacional e as exigências morais relacionadas ao magistério. Outra dimensão que se desenha como pano de fundo é a histórica vinculação entre instituição escolar e *establishment*, como o foi com a Igreja, na época dos Jesuítas, com o Estado, tanto na Colônia quanto no Império – períodos contemplados no capítulo –, e, podemos complementar, agora com o mercado, através das investidas empresariais na educação.

No capítulo que segue, e complementa a introdução da seção, "A linguagem como instrumento de trabalho: as atividades do(a) professor(a) e os gêneros do *métier* docente", temos o contemporaneíssimo trabalho de Ada Magaly Matias Brasileiro e Viviane Raposo Pimenta, que oferece o levantamento dos principais gêneros discursivos que permeiam o trabalho

docente e demarca as distinções conceituais entre atividades, gêneros e ferramentas digitais. A pesquisa, particularmente emoldurada pelo contexto da crise sanitária de 2020 e pelas imposições do isolamento social, busca compreender a incorporação – forçada – de gêneros de circulação recente e próprios do ambiente virtual, como *lives*, aulas remotas, webconferências e *podcasts*, às práticas cotidianas do professor. Pautada por entrevistas dirigidas a professores da educação infantil ao ensino superior, a pesquisa gerou, entre outras, evidência de sobrecarga de trabalho, com a intensificação de atendimentos personalizados a alunos e familiares, o uso compulsório das redes sociais para funções profissionais, o manuseio de novas ferramentas para a realização das atividades e, ainda, o investimento financeiro em razão da demanda por tecnologias mais adequadas. Essa nova configuração do trabalho docente – que apresenta, em alguma medida, indícios de permanência – impõe o convívio com novos protocolos comunicacionais com os quais o professor, de modo geral, não está familiarizado e que muito provavelmente não compuseram seu repertório de formação inicial.

José Heleno Ferreira, em "Sensibilidade e docência: a educação do olhar e o compromisso com as classes populares", traz um relato de experiência como uma possibilidade de contribuição frente às questões das desigualdades sociais e ao necessário enfrentamento à subalternização das classes populares, das minorias sociais numa sociedade estruturalmente colonialista. A experiência relatada assegura magnitude das manifestações das culturas populares, bem como sua potência nos processos de educação escolar. Também ressalta o significado para meninas e meninos da zona rural, que frequentam uma escola urbana e são reiteradamente vítimas de preconceito relacionado à sua origem. O autor julga que o trabalho em sala de aula com os saberes daqueles que são sistematicamente submetidos pode contribuir para que estes grupos sociais se empoderem para o necessário enfrentamento à invisibilização que o sistema

capitalista busca impor àqueles e àquelas que estão à margem dos poderes constituídos.

No capítulo seguinte, "O professor de literatura: entre os saberes disciplinares e a formação do leitor", Ivanete Bernardino Soares e Maria Zélia Versiani Machado nos convidam a revisitar uma vereda continuamente em construção: o caminho que vem sendo trilhado pelos professores de literatura e a construção histórica desse fazer docente. O texto aponta duas grandes trilhas desse caminho, que ainda hoje configuram o ensino da literatura: a tradição historiográfica e a perspectiva da formação do leitor, a qual se compõe, muitas vezes, por alternativas mais voltadas às práticas de leitura. No entanto, as duas trilhas, abertas em meio a configurações e relações de poder esculpidas historicamente, já parecem não responder às demandas do momento. Nesse sentido, o texto ressalta a necessidade de reconfiguração desse caminho, o qual é dimensionado profundamente pelo ciclo de desprestígio da própria profissão docente, pelas condições precarizantes de trabalho, por políticas e projetos públicos por vezes desastrosos e, claro, pelo processo de formação desse profissional. Nesse difícil entremeio é que esses professores precisam construir o seu fazer, enfrentar os desafios relacionados ao ensino de literatura no país e formarem-se, eles mesmos, leitores. Como dizem as autoras: “Cabe, pois, à formação dos professores de literatura a conciliação dialética das duas frentes de acolhimento do texto literário (leitura e estudo) para que os mediadores de leitura formados ali possam contribuir verdadeiramente com a democratização cultural, finalidade elementar da escola” (Trecho extraído do capítulo 11 deste livro, p. 332).

Ana Carla dos Santos Beja, em "Os professores formadores de professores de ciências como objeto de pesquisa", discorre sobre pesquisas que têm como denominador comum o debate a respeito do trabalho do professor formador no ensino de ciências. A autora procurou identificar e analisar, na produção científica da temática, o objeto de cada estudo, seus sujeitos,

os referenciais teóricos que embasaram as pesquisas e, por fim, as interlocuções com outros conceitos da área de educação em ciências que estavam sendo construídas. O texto contribui para reflexões sobre os cursos de formação inicial e articula análises que possibilitam uma ancoragem para a elaboração de políticas voltadas para a qualidade da qualificação profissional dos professores que atuam na educação básica.

Também no campo da educação científica, Edgar Miranda da Silva, Vanessa de Souza Rosado Drago e Rita Vilanova Prata, em "Formação inicial e permanente de professores: análise da construção de uma base de conhecimentos para o trabalho com abordagens de ensino de ciências crítico", investigam como são recontextualizadas as práticas de ensino de ciências dentro de uma perspectiva crítica. Para isso, os autores construíram uma proposta de triangulação, envolvendo, por um lado, a universidade, os professores, a escola e as dimensões da profissão docente e, por outro, a dimensão política, ideológica, da experiência, entre outras. Os autores realizaram a análise de conteúdo temático do material produzido pelo coletivo envolvido nas atividades planejadas por eles, que foram elaboradas a partir de duas propostas de práticas voltadas para a discussão de problemas relacionados ao tema ambiental. As análises do material produzido pelo coletivo (escopo do projeto, dinâmica de organização dos encontros de elaboração das propostas de prática, atas dos encontros do grupo e planos de trabalho) buscaram identificar núcleos de sentido e agrupá-los de acordo com a abrangência temática. Foram identificadas duas categorias específicas, uma relacionada ao papel dos atores educacionais na construção da base de conhecimento e outra ligada ao raciocínio e à ação docente na recontextualiação dos elementos sociais, políticos e econômicos no ensino de ciências.

No artigo de Cassia Ludmila Paulo Vicente dos Santos, "Saberes docentes na educação física", a autora procurou verificar a presença e alcance do tema nas pesquisas da área, para circunstanciar o diálogo entre os saberes docentes e a identidade. No percurso da análise, ela elencou quatro categorias para balizar

o debate: objeto, sujeitos, referencial teórico e procedimentos de coleta de dados, buscando identificar a relação deles com a construção da identidade docente do grupo analisado. O texto revela a existência de uma tímida articulação de referências teóricas da educação física na investigação do conhecimento educacional desse campo, ou seja, há uma utilização mínima de referenciais específicos da área, vinculando-se mais frequentemente aos pressupostos teóricos da área da educação, a exemplo dos estudos de Tardif.

Costurando o debate promovido por este volume, mas sem o desejo de encerrá-lo, desfrutamos do texto "'Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família': um chamado à sociedade brasileira". Em uma enunciação apaixonada – com toda a revolta que essa paixão arregimenta –, Leina Jucá circunstancia os condicionamentos políticos e mercadológicos geridos pelas relações de poder que constrangem e envolvem a esfera educacional brasileira na atualidade. Em um contexto político e de gestão em que reclamar direitos é um ato de resistência, quase classificado como insurgência, esse capítulo é também um manifesto de determinação e perseverança de que as conquistas educacionais alcançadas pela redemocratização, e registradas na carta constitucional, não se converterão em letra morta, ao menos enquanto houver professores críticos e perceptivos de seu papel na sociedade.

Para finalizar, agradecemos o apoio de todas as instituições e pessoas que contribuíram para o desenvolvimento das pesquisas e para a construção deste livro. Agradecemos especialmente aos autores dos textos e aos colegas dos grupos de pesquisa dos quais participamos.

*Carla Maria Nogueira de Carvalho*
*Ivanete Bernardino Soares*
*Mara Lúcia Rodrigues Costa*

# *Reinventar a formação docente*

## ENTREVISTA COM ANTÓNIO NÓVOA[1]

*Ana Paula Bovo*
*Carla Maria Nogueira de Carvalho*
*Ivanete Bernardino Soares*
*Mara Lúcia Rodrigues Costa*

Há textos que mudam vidas. Há vidas transmudadas em texto. A relação da leitura da palavra com a leitura do mundo, como diz Paulo Freire, é fundamentalmente simbiótica. Ler o texto do colega professor António Nóvoa – "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente" –, em 2017, foi um desses momentos de transformação. É como se a palavra escrita nos arrebatasse, como se nos lesse ali. Por isso, é tão especial a oportunidade de apresentar esta entrevista, que foi motivada por todos os movimentos, discussões e ponderações imbricados na organização de *Veredas e (re)configurações da formAção docente* (assim mesmo, com maiúscula no meio). Os muitos gestos que temos feito nos trabalhos e pesquisas dos grupos que frequentamos na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e em tantos outros espaços se viam fortemente refletidos nesse texto de 2017, que, por sua vez, foi um grande retroalimentador de nossas ações e reflexões, as quais geraram esta entrevista.

1 A presente entrevista foi realizada em julho de 2020 por escrito, via *e-mail* (N. O.).

Nas respostas às nossas perguntas, António Nóvoa tece considerações sobre a necessária reorganização, no período que se segue à pandemia, dos "espaços-tempos escolares", de modo a "valorizar a capilaridade", ou seja, as possibilidades educativas múltiplas, inclusivas, diversificadas e cooperativas. Chama a atenção também para a urgência de compreender, além do nível teórico elevado e autonomia que devem compor todo o percurso de formação superior do docente, o conhecimento do campo profissional como parte fundamental desse processo, o que foi dito por ele em vários momentos.

Uma dimensão que se destaca no decorrer da entrevista é a da colaboração entre os pares: a importância da criação e alimentação de uma rede colaborativa, cujo fortalecimento implica a assunção de nosso papel como construtores do conhecimento e da pedagogia. Essa ideia captura o ânimo do leitor e, junto com todas as outras respostas, enlaça-nos afetuosa e significativamente, em especial quem não aceita a "autonomia medrosa", a "governança contra a participação" e/ou o cerceamento de nossa palavra, pensamento ou ciência; quem acredita na educação como bem não somente coletivo, mas também público.

Nestes tempos urgentes e desafiadores, é singularmente instigante contar com esse colega, professor, pesquisador e escritor. Nós, professores, agradecemos!

1) *Em texto publicado no ano de 1999 – "Do excesso dos discursos à pobreza das práticas" – e republicado em 2014, há a utilização do par excesso-pobreza para colocar em relevo o choque entre dimensões que fazem parte da mesma realidade, ou seja, a abundância da retórica política e da mídia (sobre a importância dos professores), das linguagens de especialistas internacionais, do discurso científico-educacional comparada à falta de políticas educativas, de programas de formação docente e do desenvolvimento de práticas pedagógicas e associativas. Não houve mudança significativa nesse contexto entre 1999 e 2014? E na atualidade?*

Uma parte dessa análise mantém-se ainda actual. Infelizmente. Sobretudo no que diz respeito à desvalorização dos professores e à incapacidade de construir programas coerentes de formação de professores. Mas houve uma mudança muito significativa entre a maneira como eu construí o texto, em 1999, e as minhas preocupações nos dias de hoje.

Todo o texto foi pensado a partir de uma reflexão sobre as políticas públicas e a escola pública. Ora, nos últimos vinte anos, assistimos a um avanço muito significativo das tendências que consideram a educação como um bem privado, acentuando aquilo a que David Labaree chama de "uma relação consumista com a educação". Têm sido anos de uma expansão sem precedentes de uma indústria global da educação que, obviamente, muda o ângulo de análise do meu texto de 1999.

Assinalem-se, brevemente, duas destas tendências.

Por um lado, um conjunto díspar de referências à transição digital, à inteligência artificial ou às "máquinas de aprendizagem" (*learning machines*), apelando a novas formas de aprendizagem cada vez mais "personalizadas", com forte recurso às tecnologias. Um autor como o médico francês Laurent Alexandre afirma mesmo que o futuro está em uma cada vez maior individualização do ensino graças à utilização sistemática das tecnologias digitais com forte componente de inteligência artificial. Essa tendência estava preparada para responder à situação de emergência criada pela pandemia, através da mobilização de plataformas e de materiais de ensino disponíveis *on-line*. Em um certo sentido, era a oportunidade de que estavam à espera. Porém, seria trágico, para a dimensão pública da educação, para a autonomia das escolas e para a profissionalidade dos professores, se as respostas dadas na urgência da crise fossem o pretexto para instituir uma nova normalidade educativa baseada nestes princípios.

Por outro lado, um conjunto de autores e de cientistas que, nas últimas décadas, se juntam em torno das chamadas "ciências

da aprendizagem" (*learning sciences*). Os estudos sobre o cérebro e as aprendizagens constituem um poderoso universo simbólico, reforçando a ideia de que é possível encontrar a resposta personalizada para cada criança e de que essa resposta pode ser dada num espaço doméstico ou familiar. Essa tendência também estava preparada para responder à situação de emergência criada pela pandemia, com muitas famílias a recolherem-se em espaços protegidos e confinados e a procurarem dinâmicas individualizadas para os seus filhos. Porém, seria trágico que essas práticas se perpetuassem no tempo, pois a educação exige relação e interacção humana e não se faz em contextos de isolamento e de "distanciamento social".

O apelo a uma "personalização" das aprendizagens em espaços "domésticos", através do recurso a uma panóplia de meios digitais, conduz a uma desintegração da escola, em particular da escola pública, do comum. Obviamente, não é possível negar a importância do digital e das "ciências da aprendizagem" que são centrais para pensar a educação hoje. Mas essas abordagens devem estar a serviço de uma transformação do modelo escolar que não diminua, mas sim reforce a educação como bem público e comum.

Em síntese: se há vinte anos o debate principal dizia respeito à incapacidade de concretizar, na prática, as intenções apregoadas, agora o debate principal é entre concepções de educação como bem público ou bem privado. É a esta luz que se devem pensar, hoje, as quatro entradas referidas no artigo de 1999.

**Em síntese: se há vinte anos o debate principal dizia respeito à incapacidade de concretizar, na prática, as intenções apregoadas, agora o debate principal é entre concepções de educação como bem público ou bem privado. É a esta luz que se devem pensar, hoje, as quatro entradas referidas no artigo de 1999.**

*2) A covid-19 espalhou-se rapidamente pelo mundo e gerou a inédita situação de 90% da população estudantil estar isolada. Qual(is) o(s) impacto(s) da pandemia na educação do Brasil e do mundo? Qual a relação das tecnologias digitais de informação e comunicação nessa transformação?*

Logo no início da crise, a Unesco lançou um movimento *#learningneverstops* (a aprendizagem nunca para) para marcar a necessidade de manter os vínculos com os alunos. Num momento dramático da nossa história colectiva, seria inaceitável que a escola pública fechasse as portas e não quisesse saber dos seus alunos. Isso obrigou a um recurso extensivo às tecnologias. De um modo geral, ninguém estava preparado para essa situação, e a avaliação que, hoje, já podemos fazer é bastante negativa. Não falo apenas da questão das desigualdades, mas, sobretudo, do empobrecimento pedagógico que aconteceu.

No entanto, é preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil. Um autor francês, Alain Bouvier, chega mesmo a afirmar que os professores salvaram a escola. Esse é, talvez, o aspecto mais positivo de tudo o que se está a passar, pois reforça a profissão docente e o seu reconhecimento social e abre novas perspectivas de futuro. Em muitos países começam a ser publicados livros que descrevem e reflectem sobre essas experiências, algumas de grande interesse, nomeadamente, para pensarmos o futuro.

As tecnologias fazem parte da cultura digital das sociedades contemporâneas e seria absurdo que ficassem fora da escola e não fossem utilizadas do ponto de vista pedagógico. Seria impensável. São instrumentos essenciais para as aprendizagens, nas mãos de professores e alunos. Outra coisa bem diferente é imaginar que tudo se passará on-line, à distância,

com os grandes gigantes do digital, os GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft), a tomarem conta da educação, apoiados por grupos privados e fundações que, através de apostilas digitais, controlariam o ensino e as aprendizagens.

Para alguns, o futuro passa pelas tecnologias e por uma espécie de "domesticação" das aprendizagens, isto é, de um reforço do espaço doméstico, familiar, na educação das crianças. Para outros, entre os quais me incluo, o importante é o reforço do espaço público da educação, no qual, certamente, as famílias têm um papel importante, mas as escolas também, enquanto lugares de socialização e de convivialidade (os lugares onde se aprende a viver em comum).

Para alguns, o futuro passa pelo fim da escola, pela sua desintegração ou fragmentação, acentuando o princípio da educação como um "bem privado", em que cada um consome de forma personalizada. Para outros, entre os quais me incluo, a instituição escolar é indispensável à educação das crianças, uma instituição que deve transformar-se profundamente e passará, talvez, a aparentar-se mais com uma grande biblioteca ou um grande laboratório de pesquisa do que com as escolas tal como as conhecemos.

O que devemos pensar, num horizonte de futuro?

Primeiro: Não transformar a "anormalidade" da presente crise em normalidade, isto é, não pensar que o futuro da escola passa pelo retraimento ou clausura em espaços domésticos ou privados, através de um uso extensivo da "aprendizagem à distância". Uma orientação desse tipo acentuaria as tendências para considerar os alunos como consumidores/clientes, bem como as lógicas de mercantilização ou comercialização, pondo em causa a educação como um bem público. O pior da crise pode mesmo ser o pós-crise.

Segundo: Compreender que, depois da crise, os espaços-tempos escolares devem ser reorganizados, construindo novos ambientes colectivos de aprendizagem (novos ambientes educativos),

que sejam também capazes de valorizar a "capilaridade", isto é, a existência de possibilidades educativas em vários outros espaços de cultura, de conhecimento e de criação. A inclusão, a diversidade e a cooperação são marcas centrais da metamorfose da escola.

Terceiro: Repensar as bases do currículo, concentrando a atenção nas linguagens (a capacidade de ler e interpretar as diferentes realidades), no conhecimento sobre o conhecimento (a capacidade de distinguir e interpretar o excesso de dados e informações) e na inteligência do mundo (a capacidade de interligar, de compreender, os grandes temas da humanidade). Os 17 Objectivos do Desenvolvimento Sustentável[2] poderiam ser pensados como fontes do currículo.

3) *No início do seu texto "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente", publicado pelos* Cadernos de Pesquisa *em 2017, há a afirmação de que, para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um "novo lugar institucional". Sua proposta, nesse texto, constrói-se em torno do conceito de posição, "que contém grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente" (p. 1121). Assim, a posição seria composta, digamos, por cinco dimensões: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública. Mais que nunca, diríamos, por conta da pandemia, que os profissionais precisam sentir, agir, conhecer e intervir como professores. Em sua opinião, como os professores portugueses e brasileiros estão se saindo? O que estamos vendo reforça a urgência de construção desse "novo lugar de formação docente"?*

As melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que,

---

2 Nóvoa se refere aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), a serem atingidos até 2030 (N. O.).

trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para apoiá-los nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão.

Os livros que estão a ser publicados com as experiências docentes durante a pandemia revelam que muitos professores foram além dos seus deveres profissionais e agiram com grande compromisso e responsabilidade. A confiança é um elemento central para o futuro da profissão docente. A confiança e a colaboração no seio da profissão.

A colaboração foi o elemento decisivo para as melhores respostas. Os professores, por vezes injustamente acusados de imobilismo, conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico. É certo que alguns ficaram numa lógica de protesto, incapazes de uma acção coerente e consequente. Mas esses são o *menos*; o *mais* são todos aqueles que agiram pelo bem público, pelo bem comum.

Essa é uma lição importante da crise, que nos deve levar a promover uma maior autonomia e liberdade dos professores. Hoje, está muito claro que nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia. As capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores.

**A chave de qualquer processo educativo está sempre na relação humana entre um aluno e um professor. Mas é evidente que, daqui para frente, o papel dos professores vai sofrer alterações profundas.**

A chave de qualquer processo educativo está sempre na relação humana entre um aluno e um professor. Mas é evidente que, daqui para frente, o papel dos professores vai sofrer alterações profundas. Essas alterações já eram necessárias e estavam em curso, mas a pandemia acelerou o processo e tornou mais urgentes as mudanças.

Essas alterações já eram necessárias e estavam em curso, mas a pandemia acelerou o processo e tornou mais urgentes as mudanças.

É importante criar novos ambientes escolares. O espaço escolar tradicional da "sala de aula" induz um determinado tipo de acção de professores e alunos e torna inevitável uma didáctica centrada num professor dando aulas aos seus alunos. Outros ambientes, como o de uma biblioteca ou de um laboratório, pelo contrário, induzem o estudo, o trabalho em equipa, a pesquisa, a resolução de problemas, a comunicação, tudo aquilo que faz a educação do futuro. Já não se trata apenas de dar "aulas" ou "lições", mas antes de preparar, orientar e apoiar o trabalho dos alunos.

Para isso, é preciso que os professores estejam muito bem preparados e que sejam capazes de trabalhar em equipa, em colaboração com os seus colegas. A formação de professores adquire, nesse contexto, uma relevância ainda maior. É urgente transformar profundamente as concepções e os programas de formação de professores.

Temos de assumir, de uma vez por todas, que a formação de professores é uma formação profissional de nível superior, a formação para uma profissão baseada no conhecimento. Temos de compreender que qualquer formação profissional superior implica um elevadíssimo nível teórico e de autonomia, mas implica também um conhecimento do campo profissional, nesse caso das escolas e da educação, uma ligação forte com os outros profissionais, a construção de uma identidade profissional que é, ao mesmo tempo, pessoal e colectiva. Temos de

compreender que é fundamental seleccionar bem os estudantes que se matriculam nas licenciaturas, e depois acompanhá-los desde a primeira hora, e depois dar-lhe uma formação teórica de alto nível, e ao mesmo tempo inseri-los no espaço da escola e da profissão, e depois cuidar bem do seu processo de indução profissional (de passagem de estudantes a professores), e depois construir dinâmicas colectivas de reflexão em torno das práticas pedagógicas, com a colaboração de professores da rede e de professores e investigadores universitários, e depois…

4) *Diante dos desafios da contemporaneidade, e considerando o que tem sido indicado em seus textos e em sua trajetória como pesquisador e professor, na esteira do que disse na pergunta anterior, poderia nos falar um pouco mais sobre a necessidade de se reinventar a formação docente, considerando o papel fundamental da Educação na reconstrução do Brasil e de qualquer outro país?*

Sim, a formação docente é fundamental para afirmar a profissão de professor. Claro que há outras dimensões das políticas educativas que são igualmente importantes. Não quero cair no discurso de considerar que a formação de professores é o início de todos os problemas e de todas as soluções.

Mas, sim, creio que é preciso firmar a formação de professores como uma formação profissional universitária. Formação profissional porque prepara para uma profissão, o que obriga a uma inserção forte, desde o início da formação na cultura e nas práticas dessa profissão. Formação universitária porque, tal como os médicos ou os engenheiros, os professores precisam de uma sólida base de conhecimento e devem ser capazes de colocar esse conhecimento ao serviço de uma reflexão com os outros colegas sobre as suas práticas.

Formação universitária porque, tal como os médicos ou os engenheiros, os professores precisam de uma sólida base de conhecimento e devem ser capazes de colocar esse conhecimento

ao serviço de uma reflexão com os outros colegas sobre as suas práticas.

Defendo, por isso, a existência de três movimentos.

O primeiro movimento passa pela valorização do conjunto do desenvolvimento profissional docente, isto é, a capacidade de pensar a formação inicial em relação à indução profissional e à formação continuada. Precisamos de ligar as diversas fases da formação com a vida profissional docente: como é que se atraem e se recrutam os estudantes para os cursos do magistério? Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se constroem modalidades de integração na profissão dos professores principiantes (por exemplo, através de residências docentes)? Como é que se enriquece o exercício profissional com uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação, durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas?

O segundo movimento conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias, buscando nelas uma fonte de inspiração. A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de uma profissão do humano. Não é por acaso que, historicamente, sempre houve muitas analogias entre a formação dos médicos e a dos professores. Hoje, é no campo da medicina que se encontra uma das reflexões mais sofisticadas sobre o sentido da formação para uma profissão. Refiro, a título de exemplo, ao novo currículo da Faculdade de Medicina da Universidade de Harvard:

Em agosto de 2015 iniciou-se um novo currículo inovador – *Pathways*. Esta reforma ousada do currículo de formação médica incorpora abordagens pedagógicas que promovem aprendizagens activas e o pensamento crítico, uma experiência clínica precoce e experiências científicas de clínica avançada e de formação personalizada nas áreas básicas e na relação com as populações, de modo a proporcionar caminhos

individualizados de formação para cada estudante (HARVARD MEDICAL SCHOOL – HSM, 2015)[3].

Não se trata de adoptar uma visão hospitalar ou de copiar os modelos médicos, mas antes de compreender o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária.

O terceiro movimento situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente. Numa série de trabalhos de grande relevância, Lee Shulman procurou definir os contornos da pedagogia própria de cada profissão (*the signature pedagogies of the professions*). Segundo ele, há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética. As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para essas profissões exige uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes. Podemos ter alguma dificuldade em identificar as “boas práticas”, mas, intuitivamente, conseguimos reconhecer facilmente as “más práticas”. É o caso, infelizmente, de muitos programas de formação de professores.

Nesses três movimentos prevalece a necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária. Estamos perante uma mudança de grande significado. Na verdade, talvez não haja melhor maneira de avaliar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais[4].

---

3 Disponível em: https://hms.harvard.edu/news-events/publications-archive/hm-newsletter/2015. Acesso em: 9 jul. 2020

4 Essa resposta nos remete à formulação realizada por Nóvoa no texto já muito mencionado aqui, "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente", mais especificamente ao trecho que compõe as páginas 1113 e 1114 (N. O.).

*5) Recentemente, em diálogo com profissionais da educação, por meio de lives organizadas no Brasil, o senhor apontou que a pandemia acelerou a urgência das mudanças necessárias na escola, uma vez que, no fundo, estamos falando de velhos problemas. Quais seriam essas mudanças e quais os possíveis caminhos para avançarmos na concretização dessa metamorfose escolar?*

A pandemia tornou muito visível o declínio do "modelo escolar", algo que os historiadores vinham assinalando há vários anos, e a necessidade de abrir um novo tempo na vida da escola. A pandemia acelerou a história e colocou-nos perante decisões que, agora, são inevitáveis.

De forma excessivamente simplificada, sobretudo para historiadores da educação, é possível definir o "modelo escolar" com base em três dimensões:

1. Sistemas educativos especializados e organizados em três grandes níveis – primário, secundário e terciário (ou superior) –, relativamente homogéneos, que vão impor progressivamente a obrigatoriedade escolar a todas as crianças.

2. Escolas normalizadas em torno de espaços semelhantes (e que têm como referência central a "sala de aula"), de tempos horários regulares, de um currículo por disciplinas e de uma estrutura didáctica baseada na lição.

3. Professores que actuam individualmente, leccionando para alunos que são agrupados em turmas por idades e nível de progresso nas aprendizagens.

Esse "modelo escolar" (ou forma escolar ou gramática da escola), que se difunde mundialmente na segunda metade do século XIX, foi criticado por muitos ao longo do século XX, mas, no essencial, manteve-se inalterado até aos nossos dias.

O que vai acontecer agora? Há muitos futuros possíveis: uma resistência desse modelo escolar, tentando sobreviver a qualquer dinâmica de mudança? Uma desintegração da escola, com uma personalização cada vez maior das aprendizagens realizadas,

sobretudo, em contexto familiar? Um recurso sistemático às tecnologias, e mesmo à inteligência artificial, acentuando as tendências da educação como um “bem de consumo”?

É difícil escrever a história do futuro, mas é necessário. Pela minha parte, quero envolver-me num processo de transformação profunda da escola, mas no quadro de um reforço das suas dimensões públicas. Assim como Maxine Greene, também não consigo imaginar nenhum propósito coerente para a educação se alguma coisa “comum” não acontecer num espaço “público”.

**É difícil escrever a história do futuro, mas é necessário. Pela minha parte, quero envolver-me num processo de transformação profunda da escola, mas no quadro de um reforço das suas dimensões públicas.**

Assim, retomando as três dimensões acima referidas, gostaria que caminhássemos no sentido de:

1. Um reforço do espaço público da educação, assumindo que a educação não se esgota na escola e que precisamos de novas ligações e compromissos das famílias e da sociedade na educação das crianças – muitas respostas à pandemia, em todo o mundo, revelaram a importância dessa evolução.

2. Uma transformação da escola, com uma diversidade de espaços e de tempos de trabalho (estudo individual e em grupo, acompanhamento por parte dos professores, projectos de pesquisa, obviamente também lições no sentido tradicional etc.), criando novos ambientes de estudo e de aprendizagem, dentro e fora da escola – as respostas mais interessantes à pandemia revelaram o sentido desta “metamorfose da escola”.

3. Uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio etc., e não só “lições”), reforçando a sua acção na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de acção colaborativa – as

melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores.

*6) Sabe-se que a preocupação que se levanta a respeito da "mercantilização da educação" é real. Qual o papel da universidade pública, em especial dos cursos de licenciatura, na perspectiva de se apresentar proposições que desconstruam a dinâmica mercantil e fortaleçam o caráter público e universal da educação?*

Precisamos de reequilibrar as nossas prioridades e, acima de tudo, levantar as bandeiras essenciais da universidade: a autonomia, a independência, a participação, a liberdade e o futuro. Não podemos aceitar uma "pequena autonomia", medrosa, medíocre, controlada pelas administrações ou pelas avaliações. Não podemos tornar-nos dependentes de poderes de fora, económicos ou políticos. Não podemos ceder a uma "governança" contra a participação. Não podemos aceitar, em nenhuma circunstância, a diminuição da nossa liberdade de pensamento, de ciência e de palavra. Não podemos fechar-nos num presente apressado que nos desvia da responsabilidade pelo futuro.

A criação de um novo ambiente universitário implica dar tempo ao tempo. Na educação superior. Na valorização da formação. Na participação. Na porosidade com a cidade. Sem tempo, as universidades ficariam iguais a todas as outras instituições sociais, económicas ou políticas. A sua existência seria pautada pelas mesmas regras, pelos mesmos discursos, pelas mesmas prioridades. Nesse dia, deixaria de haver universidade.

**Precisamos de reequilibrar as nossas prioridades e, acima de tudo, levantar as bandeiras essenciais da universidade: a autonomia, a independência, a participação, a liberdade e o futuro. Não podemos aceitar uma "pequena autonomia", medrosa, medíocre, controlada pelas administrações ou pelas avaliações.**

Em tempos duros, de insensatez e intolerância, de negação da ciência e do diálogo, precisamos da razão do conhecimento, precisamos de universidades fortes, presentes, capazes de se projectarem no futuro. O maior risco que temos pela frente é a incapacidade de assumirmos riscos.

No caso da formação docente, esse risco quer dizer a construção de um novo lugar institucional para a formação de professores. Está visto e comprovado que a organização das licenciaturas, separadas das Faculdades de Educação, que apenas dão umas "disciplinas de serviço", não é solução para programas coerentes de formação de professores. Está visto e comprovado que as Faculdades de Educação, separadas das escolas e da realidade profissional docente, nunca conseguirão formar os professores de que precisamos para o século XXI. Está visto e comprovado que não basta construir umas parcerias e uns acordos de colaboração e uns estágios, por mais importante que tudo isso seja, para que a formação de professores adquira toda a importância que deve ter no espaço universitário.

Por isso, como vem acontecendo nalgumas universidades em todo o mundo, por exemplo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, precisamos de construir um novo espaço institucional para a formação de professores, um espaço no qual participem, com iguais direitos, professores e pesquisadores universitários, directores de escolas e professores da rede, autoridades municipais e estaduais de educação, em suma, todos aqueles que podem contribuir para uma renovação da formação de professores. É nesse novo lugar que podemos imaginar o surgimento de uma nova ideia e de novos programas de formação profissional universitária de professores.

7) *Gostaria de dizer algo aos professores e professoras do Brasil e do mundo neste momento*?

Estou a ler um texto notável de Simone Weil, de 1943, intitulado "Estudo para uma declaração das obrigações perante o ser

humano", no qual, a certa altura, se explica que a alma humana precisa de segurança e de risco. Os professores precisam de agir com segurança, com prudência, com bom senso, não se deixando tentar pela primeira moda, pela primeira aventura, pela primeira novidade que por aí apareça. Mas, ao mesmo tempo, também precisam de arriscar, de ensaiar novas propostas em colaboração com os colegas, de experimentar novas ideias, de compreender as mudanças em curso na sociedade e na educação.

No decurso da pandemia, uma das realidades mais importantes, já o disse, foi a capacidade de alguns professores de reagir e responder criativamente a uma situação dramática e difícil. Os governos pouco fizeram. Os universitários, com honrosas excepções, ficaram numa atitude de denúncia e de repúdio, que é muito importante, mas que não justifica a inércia. Quem melhor reagiu foram os professores, e isso vê-se nos livros que agora estão a ser publicados e que, de um modo geral, são escritos pelos próprios professores, pois foram eles que estiveram na linha de frente. É uma boa notícia para os professores. Muitos de nós, vínhamos referindo há vários anos a necessidade de os professores escreverem e falarem das suas práticas. A pandemia parece ter libertado esta possibilidade.

Os professores perceberam, melhor do que os políticos e do que os universitários, talvez por estarem mais próximos da realidade concreta dos seus alunos e conhecerem melhor todas as injustiças e desigualdades que era preciso denunciar e enunciar, isto é, construir novas ideias, avançar novas propostas. Isso está a dar-lhes em todo o mundo um reconhecimento maior do que antes da pandemia. É preciso aproveitar este momento para relançar e reinventar a profissão docente.

Isso está a dar-lhes em todo o mundo um reconhecimento maior do que antes da pandemia. É preciso aproveitar este momento para relançar e reinventar a profissão docente.

**Estamos a viver um momento único, que dura apenas um instante. Este é o instante para os professores agirem e relançarem a sua profissão, no plano colaborativo, académico e social. É apenas um instante, mas este instante vai definir todo um século.**

Um filósofo e musicólogo francês, Vladimir Jankélévitch, escreveu sobre a importância de compreender certos momentos decisivos na história: “É a hora. Daqui a pouco, será demasiado tarde, porque esta hora dura apenas um instante. O vento levanta-se, é agora ou nunca”. Estamos a viver um momento único, que dura apenas um instante. Este é o instante para os professores agirem e relançarem a sua profissão, no plano colaborativo, académico e social. É apenas um instante, mas este instante vai definir todo um século. Contem comigo nesse instante decisivo das vossas vidas, das nossas vidas.

*Portugal, julho de 2020.*

## *António Nóvoa*

*Considerando-se o debate pedagógico na contemporaneidade, o professor António Manuel Seixas de Sampaio da Nóvoa é um dos intelectuais de maior circulação internacional no campo da história da educação, tendo se destacado também na perspectiva da educação comparada e dentro da temática da história da formação docente. Natural de Valença do Minho, em Portugal, cursou Matemática na Universidade de Coimbra, frequentou a Escola de Teatro do Conservatório Nacional, em Lisboa, e formou-se em ciências da educação pela Universidade de Genebra onde, posteriormente, fez doutorado com a tese A História dos professores em Portugal. Na Universidade de Paris, Sorbonne, fez seu segundo doutorado em história moderna e contemporânea. É professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde leciona desde 1986. É reitor honorário da Universidade de Lisboa, onde ocupou a reitoria entre 2006 e 2013. Ainda foi consultor de educação do Presidente da República Portuguesa, Jorge Sampaio, e esteve presente em múltiplos comitês e instituições, nacionais e internacionais. No Brasil, esteve, entre outros momentos, numa missão internacional da UNESCO junto ao governo brasileiro e como professor visitante na Universidade de Brasília. Apresenta extensa bibliografia, em torno de 200 títulos, entre artigos e livros. Suas produções foram publicadas em Portugal, Brasil, Alemanha, Bélgica, Canadá, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Inglaterra, Países Baixos, Suécia e Suíça. Trata-se de um grande pensador, sensível e atento às várias crises vivenciadas na educação em todo o mundo, cuja reflexão e debate são fundamentais para a renovação do processo educativo na atualidade.*

# Sumário

*Parte I*

# *O lugar da formação docente*

Capítulo 1

# Formação continuada em dois contextos distintos: Portugal e Brasil

*Mara Lúcia Rodrigues Costa*
*Camila Dornellas Estevão*

## O contexto de estudo

Neste trabalho, é apresentado um recorte dos resultados de uma atividade acadêmica de intercâmbio científico e cultural realizada entre duas instituições públicas de ensino superior, sendo uma em Portugal e a outra no Brasil. A proposta deste estudo foi proporcionar aos estudantes de licenciatura o contato com outros contextos educacionais (nesse caso específico, o da educação básica), de forma a contribuir com a sua formação docente. Os dados apresentados voltam-se para a compreensão do processo de formação continuada no Brasil e em Portugal, por meio das percepções dos professores.

O delineamento desta investigação procura problematizar os resultados obtidos, analisando os aspectos socioeducacionias que envolvem a formação continuada nos dois cenários. Tal opção aproxima a pesquisa a um estudo de caso, uma vez que há interesse em um processo específico, delimitado e contextualizado em tempo e lugar, com a finalidade de realizar uma busca circunstanciada de informações. Ademais, procura identificar o comum e o particular nos casos investigados (VENTURA, 2007).

Este trabalho foi desenvolvido por duas instituições: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), no Brasil, e o Instituto Politécnico da Guarda (IPG), em Portugal. A proposta desta atividade foi propiciar aos estudantes das licenciaturas do IF Sudeste MG o conhecimento de alguns aspectos da educação básica desenvolvida em Portugal, tais como: acompanhamento das aulas, observação da estrutura física das escolas, interação com professores e licenciandos, currículos e acesso à configuração da formação docente, tanto a inicial como a continuada. Tal experiência, além de proporcionar o contato com outra realidade educacional, procurou contribuir para o processo de qualificação dos estudantes, uma vez que possibilitou uma reflexão sobre esse processo e sobre os desafios da docência

em outro contexto, bem como a compreensão da questão da formação continuada pela percepção dos professores.

## A formação continuada de professores

### O cenário português

De acordo com Moreira, Lima e Lopes (2009), a formação continuada surgiu no cenário educacional português pela primeira vez no artigo 35 da Lei de Bases de Sistema Educativo (Lei nº 46/1986) e, posteriormente, no Decreto-Lei nº 344/1989, de 11 de outubro, no qual sua importância foi reconhecida nos aspectos relacionados às competências científica e pedagógica dos professores e também como uma condição de progressão na carreira (essa última está evidenciada no Estatuto da Carreira dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A, de 28 de abril de 1990).

Segundo Roldão (2009), a criação do sistema português de formação continuada foi oficializada em 1992 pelo Decreto-Lei nº 249/1992, de 9 de novembro. Em seu bojo, ele tratou da concepção desse tipo de formação, que é centrada nos contextos de trabalho. Também foi estabelecida a criação de Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), cuja finalidade era integrar as escolas associadas e os responsáveis por essa formação. Após a fundação desses centros, segundo a autora, uma série de ações voltadas para a formação foi desenvolvida, em diversos formatos, com adoção preponderante de atividades centradas em uma racionalidade normativa e burocrática, reduzida a planos de melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional e organizacional.

Para Moreira, Lima e Lopes (2009), as instituições de ensino superior devem, por excelência, ocupar-se de oferecer a formação continuada, de acordo com o Decreto-Lei nº 249/1992. Contudo, de acordo os autores, consta no documento que outros agentes institucionais podem propiciar podem propiciar

ações nessa modalidade, como os centros de formação das associações de escolas, os quais são agrupamentos de instituições de ensino de uma determinada área geográfica definida pelo Ministério da Educação (ME). Há também indicação para organizar o Conselho Coordenador de Formação Contínua, cuja caraterística é a construção de parcerias que desenvolvam o sistema de formação continuada. Ainda, conforme os autores, o mesmo documento define as áreas a serem abordadas: ciências da educação, ciências das especialidades de ensino/aprendizagem, prática e investigação pedagógica, formação pessoal, deontológica sociocultural, língua e cultura portuguesa e técnicas e tecnologias de comunicação. Também indica os módulos, a frequência de disciplinas, os seminários, as oficinas, os estágios, os projetos e os círculos de estudos dos cursos.

Roldão (2009) ressalta algumas conclusões e recomendações que acentuam a adesão a uma concepção reflexiva da formação assente na análise da prática, como a necessidade de reforço em algumas áreas disciplinares mais recentes (caso da tecnologia de informação e comunicação) ou criadas pelas reformas curriculares (áreas transversais interdisciplinares introduzidas no currículo) e a valorização discursiva do trabalho colaborativo e da reflexividade. Outras sugestões orientam-se para a organização formal do processo formativo, a habilitação dos formadores e necessidade da articulação do desenvolvimento de projetos contextualizados na própria escola.

## O cenário brasileiro

Em sua obra, Saviani (2009) analisou e organizou a história da formação de professores no Brasil em seis períodos. Segundo o autor, o primeiro período, que vai de 1827 a 1890, corresponde ao início da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que deliberava como os professores deveriam se instruir – a partir do método do ensino mútuo. Eles deveriam ser treinados para o uso do método nas capitais das províncias, e tal treinamento

ocorreria às suas expensas. De 1890 a 1932, ocorreu a expansão das escolas normais, que se iniciou a partir da reforma da escola normal paulista. Entre 1932 e 1939, houve a organização dos institutos de educação, os quais tiveram como marco as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Já o período de 1939 a 1971 foi definido pela organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e pela consolidação das escolas normais. De 1971 a 1996, realizou-se a substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério. De 1996 a 2006, foram criados os institutos superiores de educação e o novo perfil do curso de pedagogia.

Entre 1980 e 2000, houve uma proliferação de programas de formação continuada (IMBERNÓN, 2009). O governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC)[1], idealizou um processo de formação inicial e continuada para professores da educação básica por meio dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), implantado em 1983 em alguns estados da federação. Tal iniciativa obteve resultados positivos, contudo, não teve continuidade e foi encerrada em 1991. Os Cefam foram instrumentos de política pública pioneiros para formação continuada de professores no Brasil (SAVIANI, 2006).

De acordo com Gatti (2008), nos anos de 1990, diversos programas foram idealizados pelo MEC e por secretarias estaduais de educação, como o Programa de Capacitação de Professores (Procap), em Minas Gerais, o Programa de Educação Continuada (PEC) de São Paulo, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) e o Projeto Veredas, resultado da parceria entre o governo de Minas Gerais e instituições de ensino superior. Esses projetos buscavam contribuir com a melhoria da qualidade de ensino, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, trouxe a formação continuada para

1 O Ministério da Educação de Portugal tem a sigla ME, enquanto o brasileiro é mais conhecido como MEC (N. E.).

o centro do debate, por meio de vários artigos que provocaram os poderes públicos a construir instrumentos para viabilizá-la (GATTI, 2008).

Conforme afirma Dias (2019), a formação continuada de professores no Brasil assumiu, a princípio, uma concepção instrumental, como uma tentativa de enfrentamento ao fracasso escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, tal visão tem sido alterada, uma vez que o MEC tem considerado as demandas das escolas e do corpo docente no sentido de superar a concepção instrumental assumida inicialmente. Para a autora, há uma tendência a viabilizar ações para valorizar e promover o desenvolvimento profissional, como previsto no artigo 67 da LDBEN de 1996, que procura garantir que o acesso ao aperfeiçoamento profissional seja assegurado nos planos de carreira do magistério. Nos incisos I, II e V do artigo 61, são previstos a capacitação em serviço, o aperfeiçoamento continuado e o tempo para estudos na carga horária de trabalho como direito do educador, em uma perspectiva centrada na escola, inclusive com remuneração.

Para Davis e demais autores (2012), o advento da LDBEN impulsionou ações políticas voltadas para a oferta de programas de formação continuada, o que viabilizou a sua universalização nas últimas décadas. Segundo Dias (2019), o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 2015, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, em seu artigo 1º, inciso III, indica que as estratégias de desenvolvimento de atividades, elaboradas pelos centros de formação dos estados, municípios e instituições educativas de educação básica, devem ser concebidas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais.

## Metodologia

Duarte (2004) afirma que a característica de uma pesquisa está diretamente relacionada a seu referencial teórico-metodológico, pois é em função dele que serão construídos o objeto de pesquisa e a análise do material coletado. Este estudo procurou investigar um processo específico: a formação continuada em dois cenários distintos (Portugal e Brasil), com o intuito de observar como esse processo ocorre nesses contextos e identificar as semelhanças e peculiaridades de cada um.

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa pode ser simples, específico, complexo, abstrato, semelhante a outros e também distinto, pois tem um interesse próprio e apresenta um potencial em diversas áreas, inclusive educação. Além disso, possui como características dados descritivos que focalizam a realidade de modo complexo e contextualizado. Diante disso, identifica-se este trabalho como um estudo de caso.

Utilizaram-se, como instrumento de coleta de dados, questionários socioeducacionais aplicados a 14 professores da educação básica na cidade da Guarda (Portugal) e em Barbacena, cidade do estado de Minas Gerais (Brasil). Esse recorte espacial tem como objetivo identificar as semelhanças e diferenças entre os dois cenários, buscando evidenciar os diferentes caminhos delineados e como eles dependem das conjunturas a que estão submetidos.

Os formulários foram aplicados pessoalmente e consistiam em 17 perguntas, sendo 9 objetivas e 8 discursivas. As duas primeiras tratavam das informações pessoais dos entrevistados, relacionadas ao gênero e à faixa etária. Nas questões 3 e 4, os participantes foram inquiridos sobre seu tempo de experiência no magistério e o grau acadêmico. Nas subsequentes, questionou-se sobre o processo de formação continuada em seus respectivos contextos.

É importante esclarecer que não se pretende generalizar os resultados deste estudo, embora a aplicação de um inquérito por questionário possibilite “[...] converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (AFONSO, 2005, p. 101). Considera-se, também, que seja possível encontrar respostas comuns às de outros professores. Nessas circunstâncias, supõe-se que há, conforme sugerem os estudos de caso (MERRIAN apud ANDRÉ, 2005), aproximações entre os dois processos de formação continuada.

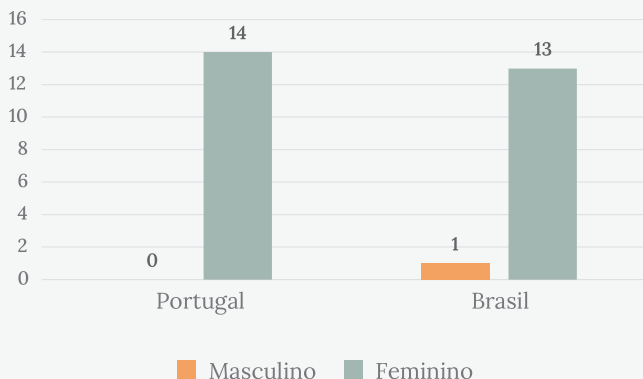
## Resultado e discussão

### Análise dos dados

O processo de interpretação dos dados está centrado na análise das respostas dos sujeitos que participaram deste estudo. Optou-se por agrupar os resultados em três blocos: o primeiro diz respeito aos sujeitos que participaram da pesquisa; o segundo, ao tempo de atuação no magistério e grau acadêmico; e o terceiro refere-se ao processo de formação continuada.

### Os sujeitos da pesquisa

Todos os profissionais entrevistados em Portugal pertencem ao gênero feminino. Já no Brasil, 93% são do gênero feminino e 7% do masculino (Gráfico 1).

Gráfico 1: Gênero dos professores entrevistados em cada país

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação à faixa etária, em Portugal, todos os 14 professores que participaram da pesquisa encontravam-se acima de 44 anos.

No Brasil, 7% tinham idade entre 25 e 34 anos, e 93% entre 35 e 44 anos (Tabela 1).

**Tabela 1: Faixa etária dos professores entrevistados no Brasil**

| Faixa etária | Respondentes | Porcentagem |
|---|---|---|
| 25 a 34 anos | 1 | 7 % |
| 35 a 44 anos | 13 | 93% |
| Acima de 44 anos | 0 | - |

Fonte: elaborado pelos autores.

Esses dados revelam a predominância do gênero feminino no exercício do magistério na educação básica, cuja faixa etária encontra-se na fase adulta em ambos os países.

Sobre a predominância feminina, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, Tardif e Raymond (2000) comentam que isso pode estar associado a fatores como a influência familiar e a valorização da profissão no meio no qual eles estão inseridos como uma espécie de *habitus*. Além disso, os autores mencionam "[...] a ideia de 'mentalidade de serviço' peculiar a certas ocupações femininas" (TARDIF; RAIMOND, 2000, p. 221).

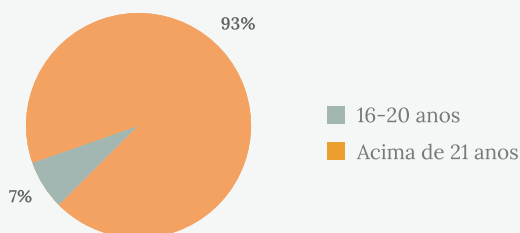
Para Rabelo (2013), existe uma diversidade de motivos que explica a pouca representatividade masculina nas séries iniciais da educação básica. Em uma amostra de 209 professores, sendo 60 do distrito de Aveiro (Portugal) e 149 do estado do Rio de Janeiro (Brasil), os do gênero masculino expressaram, por meio de entrevistas e questionários, o que a presença deles parece representar, nesse nível de escolaridade: preconceito de gênero, uma vez que há o pressuposto de que eles estariam exercendo uma função tipicamente voltada para o feminino; a ideia de que o homem não tem dom para lidar com as crianças; pedofilia; assédio sexual e, por fim, como "um ofício que paga tão pouco não é para chefe de família". De acordo com Rabelo (2013, p. 922), muitos dos professores que participaram do trabalho "[...] afirmam saber que são diferentes por serem uma minoria de sexo na profissão, mas desejam quebrar a padronização e o preconceito ao mostrar que um homem também pode ser um professor comprometido e capaz."

Nas palavras da autora,

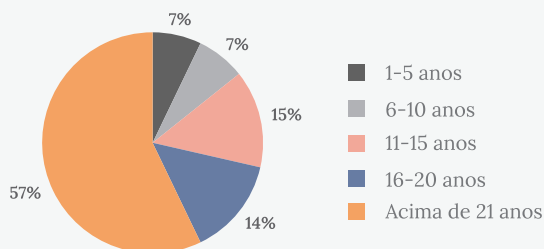
> [...] ouvir a parcela de professores que é minoria absoluta no magistério das séries iniciais do ensino fundamental possibilita mostrar que a aptidão para essa profissão não depende do sexo, e permite que se levantem outras vozes masculinas na educação, as quais surgem no ato de recontar/reescrever os meandros da escolha e do exercício profissional (RABELO, 2013, p. 923).

## Tempo de experiência no magistério e grau acadêmico

Em Portugal, observaram-se dois grupos: um representado por 7% dos que tinham experiência em sala de aula entre 16 e 20 anos, e outro, composto por 93%, com tempo acima de 21 anos (Gráfico 2).

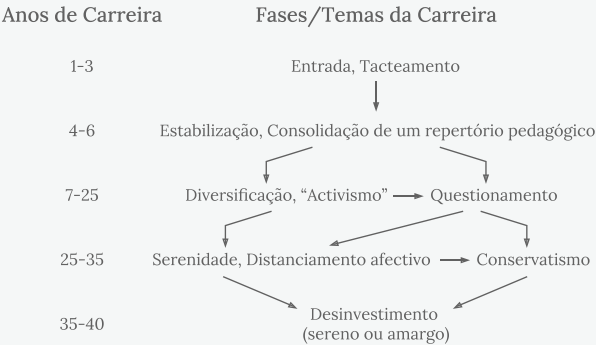
**Gráfico 2: Tempo de experiência no magistério, em anos, dos professores entrevistados em Portugal**

Fonte: elaborado pelos autores.

No Brasil, os resultados evidenciaram cinco grupos como mostra o gráfico a seguir (Gráfico 3).

**Gráfico 3: Tempo de experiência no magistério, em anos, dos entrevistados no Brasil**

Fonte: elaborado pelos autores.

Huberman (1992), ao analisar as transformações que ocorrem no percurso da vida profissional dos professores, divide-as em algumas fases, associando o tempo de carreira a temas que caracterizam cada etapa (ver Figura 1). Assim, tem-se:

**Figura 1: Percurso temático da carreira docente**

| Anos de Carreira | Fases/Temas da Carreira |
| --- | --- |
| 1-3 | Entrada, Tacteamento |
| 4-6 | Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico |
| 7-25 | Diversificação, "Activismo" → Questionamento |
| 25-35 | Serenidade, Distanciamento afectivo → Conservatismo |
| 35-40 | Desinvestimento (sereno ou amargo) |

Fonte: Huberman (1992, p. 47).

Ressalta-se que a análise de Huberman (1992), ainda que não esteja se referindo exclusivamente a um contexto específico, pode auxiliar na reflexão sobre em que ponto de suas carreiras os professores que participaram deste trabalho se encontram. Os dados apresentados evidenciam que os professores de Portugal, de acordo com a análise do autor, encontram-se no grupo daqueles que já passaram pela fase de consolidação de sua carreira. Eles são mais questionadores e críticos em relação à profissão e ao contexto que envolve a questão educacional. No caso da situação brasileira, tem-se um grupo mais heterogêneo: existem aqueles que estão no grupo dos iniciantes, os que estão na fase de estabilização e solidificação de suas práticas educacionais e outros na fase de questionamento e diversificação.

Segundo Reis (2019), conhecer o tempo de atuação dos professores no magistério tem sua relevância, uma vez que ele atesta as vivências, experiências e o percurso dos professores. Essas

informações são, de acordo com a autora, fundamentais quando se pensa na formulação de programas/projetos de formação continuada, pois tais aspectos permitem um planejamento adequado para cada fase da carreira docente.

Em relação ao grau acadêmico, em Portugal, 78,7% tinham somente licenciatura e 21,3%, mestrado (Tabela 2).

**Tabela 2: Grau acadêmico dos professores entrevistados em Portugal**

| Grau acadêmico | Respondentes | Porcentagem |
|---|---|---|
| Licenciatura | 11 | 78,7% |
| Mestrado | 3 | 21,3% |
| Bacharelado | 0 | - |
| Doutorado | 0 | - |

Fonte: elaborado pelos autores.

Isso pode estar relacionado ao padrão de formação dos professores portugueses que participaram desta pesquisa, que é anterior ao Processo de Bolonha, o qual prevê a formação de professores em dois ciclos. O primeiro, nos cursos de licenciatura, que tem duração de três anos, e o segundo, através de uma qualificação no mestrado. De acordo com Galindo e Inforsato (2016), o Processo de Bolonha altera a formação inicial de professores para o nível de mestrado. Tal condição está atrelada a uma formação mínima para atuar nos países da União Europeia. Em decorrência dessa modificação, há uma diminuição da carga horária das licenciaturas para 3 anos. Segundo os autores, mesmo não havendo vinculação desse processo à formação continuada, ele de certa maneira trouxe implicações, pois houve a necessidade de um incremento das ações formativas voltadas tanto para os professores como para os formadores dos centros de formação. Estes tiveram que procurar por formações mais específicas, que os qualificassem como formadores dos professores dentro da nova estrutura de formação inicial, com licenciatura e mestrado.

O tempo de experiência no magistério declarado pelos professores portugueses está em um intervalo de 16 a 21 anos, portanto, pode-se supor que o período correspondente ao ingresso na licenciatura foi marcado pela coexistência de uma diversidade de modelos de formação nas instituições, como as universitárias ou institutos politécnicos, públicos ou privados, no final do século XX e início do XXI. Esses modelos tendiam para a integração ou, como os de faculdades de letras e de ciências, para a concretização de formatos mais claramente sequenciais e compartimentalizados. A duração da formação variava entre quatro e seis anos (PINTASSILGO, 2002; PINTASSILGO; MOGARRO; HENRIQUES, 2010).

No Brasil, o intervalo de tempo de experiência no magistério variou de 1 e mais de 21 anos. Relacionando esse dado ao grau acadêmico dos respondentes (Tabela 3), nota-se que 50% possuem especialização; 7,14 % somente licenciatura; 28,57%, mestrado; e 14,29%, doutorado.

**Tabela 3: Grau acadêmico dos professores entrevistados no Brasil**

| Grau acadêmico | Respondentes | Porcentagem |
|---|---|---|
| Especialização | 7 | 50% |
| Mestrado | 4 | 28,57% |
| Doutorado | 2 | 14,29% |
| Licenciatura | 1 | 7,14% |
| Bacharelado | 0 | - |

Fonte: elaborado pelos autores.

Pela análise dos dados, pode-se inferir que os entrevistados brasileiros ingressaram em sua formação após a LDBEN de 1996, lei que prevê que a formação de professores para atuar no ensino básico deve ser realizada em curso específico de licenciatura plena de pedagogia (BRASIL, 1996). A mesma legislação também regulamenta a formação continuada, desse modo, o

MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), passou a elaborar e implementar programas para formação continuada de professores.

Segundo Dias (2019), o parágrafo 1º da LDBEN de 1996 explicita que a União e os demais entes federativos (o Distrito Federal, os estados e os municípios) deverão conduzir de forma colaborativa a promoção das formações inicial e continuada e da qualificação dos profissionais de magistério.

De acordo com Pinto, Barreiro e Silveira (2010), a formação continuada dos professores é reconhecida pelo poder público como imprescindível devido à associação entre ela e a qualidade do trabalho docente. Os artigos da LDBEN de 1996 que fazem referência à formação continuada, segundo os autores, tratam do assunto de forma segmentada. Eles determinam, por exemplo, que os professores participem integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao seu desenvolvimento profissional. Recomendam, ainda, uma formação calcada na relação entre teoria e prática. Também dispõem que ela seja desenvolvida em articulação com o ensino regular, através de diferentes estratégias em que as instituições de ensino superior sejam as responsáveis por oferecer cursos voltados para essa finalidade, como os de nível de pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado) ou no ambiente de trabalho. E atribuem aos sistemas de ensino a responsabilidade de promover a valorização dos profissionais da educação, por meio dos planos de carreira no magistério da rede pública; a garantia ao desenvolvimento profissional contínuo; a licença remunerada para este fim; a progressão da carreira apoiada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; e períodos para dedicação a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho.

Entre as políticas públicas, além da legislação, pode-se incluir o que se pretende como uma política de Estado, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho. O PNE apresenta novas metas e estratégias para a

educação, algumas delas também pensadas para a formação de professores, como as metas 14 e 16, mencionadas aqui para que se tenha uma percepção de sua importância. É previsto nesse documento que, para melhorar a qualidade da educação, deve-se ampliar o número de mestres e de doutores, bem como formar, em nível de pós-graduação, em torno de 50% dos docentes da educação básica, garantindo-lhes a formação continuada focada em sua área de atuação (CAMERINI, 2017).

## A formação continuada

A respeito do número de horas semanais que os professores dedicam à profissão, tanto dentro como fora da escola, em Portugal, foram identificados cinco grupos os quais se dedicam 7 horas (7%), 35 horas (36%), mais de 35 horas (29%), 40 horas (7%), 45 horas (7%) e mais de 50 horas (14%) (Tabela 4).

**Tabela 4: Carga horária semanal, em horas, que os professores entrevistados em Portugal dedicam à profissão**

| Horas semanais | Respondentes |
|---|---|
| 7h | 1 |
| 35h (25h letivas e 10h não letivas) | 5 |
| Mais de 35h | 4 |
| 40h | 1 |
| 45h (sendo 35h oficiais) | 1 |
| Mais de 50h | 2 |

Fonte: elaborado pelos autores.

No Brasil, os dados evidenciaram dois grupos: o que declara utilizar de 4 a 8 horas semanais dedicadas à profissão (35%), e o que emprega de 20 a 50 horas (65%) (Tabela 5).

**Tabela 5: Carga horária semanal, em horas, que os professores entrevistados no Brasil dedicam à profissão**

| Horas semanais | Respondentes |
|---|---|
| 4h | 1 |
| 4-6h | 1 |
| 6h | 1 |
| 7h | 1 |
| 8h | 1 |
| 20h | 1 |
| 25-30h | 1 |
| 30h | 3 |
| 40h | 2 |
| 45h | 1 |
| 50h | 1 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Nóvoa (1999, p. 24) evidencia que o tempo dedicado ao exercício da profissão docente está relacionado a vários contornos que abrangem o desenvolvimento dessa atividade, como a questão dos horários, os turnos de trabalho, a estabilização profissional e a organização interna das escolas. Segundo o autor, os "[...] professores buscam no *exterior* os estímulos (económicos, culturais, intelectuais, profissionais etc.) que muitas vezes não conseguem encontrar no *interior* do ensino".

Barbosa (2012) chama a atenção para as implicações da baixa remuneração dos professores brasileiros, como a falta de atração pela profissão, o abandono do magistério, o sentimento de desânimo e insatisfação com o trabalho, que se traduz, entre outras coisas, em desinteresse. Também acarreta, muitas vezes, para compensar a baixa remuneração, jornadas de trabalho mais intensas, atuando em mais de uma escola e em

mais de um período, o que compromete o investimento no aprimoramento profissional, tão necessário à profissão docente.

Quando questionados sobre a responsabilidade de promoção dos programas ou projetos de formação continuada de que participaram, 93% dos docentes portugueses disseram que era de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação, instituições públicas de ensino superior e Ordem dos Professores, e 7% apontaram a instituição em que trabalham e demais órgãos governamentais (Tabela 6).

**Tabela 6: Responsabilidade da promoção dos programas de formação continuada, declarada pelos professores entrevistados em Portugal**

| Instituições responsáveis pelos cursos de formação continuada que frequentou | Respondentes |
|---|---|
| Instituição de Ensino Superior | 3 |
| Ministério da Educação, Sindicato ou Ordem dos profissionais, Instituição de Ensino Superior, Instituição onde trabalha, outros | 3 |
| Ministério da Educação, Sindicatos ou Ordem dos profissionais, e Instituição de Ensino Superior | 3 |
| Ministério da Educação e Instituição de Ensino Superior | 2 |
| Sindicatos ou Ordem dos profissionais | 1 |
| Ministério da Educação e Sindicatos ou Ordem dos profissionais | 1 |
| Ministério da Educação, Instituição de Ensino Superior, e Instituição onde trabalha | 1 |
| Ministério da Educação | 0 |
| Instituição onde trabalha | 0 |
| Outros: – Entidades parceiras<br>– Municípios<br>– Junta de freguesia | 0 |

Fonte: elaborado pelos autores.

No Brasil, 64% dos professores apontaram o Ministério da Educação e instituições públicas de ensino superior, 22% instituição particular de ensino superior, e os outros 14%, tanto instituições públicas como particulares de ensino superior (Tabela 7).

**Tabela 7: Responsabilidade da promoção dos programas de formação continuada, declarada pelos professores entrevistados no Brasil**

| Instituições responsáveis pelos cursos de formação continuada que frequentou | Respondentes |
|---|---|
| Instituição Pública de Ensino Superior | 7 |
| Instituição Particular de Ensino Superior | 3 |
| Ministério da Educação | 2 |
| Outros: Participei de formações tanto no âmbito de instituições públicas quanto privadas de Ensino Superior | 2 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Tanto os professores de Portugal como os do Brasil reconhecem as organizações públicas como responsáveis pela promoção dos cursos de formação continuada, embora alguns respondentes brasileiros tenham indicado as instituições privadas de ensino superior. Esse fato pode estar relacionado às exigências legais que elegeram aquelas como responsáveis pela elaboração e implementação desses programas. Contudo, não se pode deixar de esclarecer que as instituições particulares, no caso do Brasil, também atuam nessa área, principalmente no interior do país (caso do contexto desta pesquisa).

De acordo com Dias (2019), nas instituições públicas de ensino que oferecem a formação continuada, os programas são elaborados, financiados e acompanham as regulamentações do governo. Atualmente, no Brasil, há uma normatização sobre a formação continuada dos professores, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

(BRASIL, 2006), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2006), a Lei nº 11.502 (BRASIL, 2007) que originou a chamada "nova Capes", o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2015).

No contexto dos professores brasileiros, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2006) possui parceria com as IES e está sob a coordenação do MEC, que oferece apoio técnico e financeiro. Ela atua em regime de colaboração com os estados, municípios e Distrito Federal. Cabe às IES da rede pública produzir material de orientação para cursos tanto à distância como semipresencial, cumprindo o que está na LDBEN (DIAS, 2019).

O princípio fundamental da rede, referente à formação continuada, declara que ela não busca apenas o aperfeiçoamento de um curso considerado precário, mas deve articular permanentemente a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na universidade, além de ser realizada também no cotidiano da escola, em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2006).

Dias (2019) esclarece que, em 2007, o Governo Federal instituiu algumas normas para a formação de professores no Brasil. Entre elas, a autora cita a Lei nº 11.502, de 2007, que atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a regulação da formação docente, tanto a inicial como a continuada. Essa modificação foi, segundo a autora, denominada nova Capes, pois a instituição, que auxilia o MEC nas políticas de pós-graduação, passou também a atuar no âmbito da educação básica, como consta no parágrafo 2º da lei:

> [...] a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...] (BRASIL, 2007).

De acordo com Dias (2019), o portal MEC informa que a Capes propôs uma restruturação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), passando a ser denominado Programa de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Profic). Para além da oferta de cursos de primeira e segunda licenciatura, também oferece cursos de especialização em educação infantil e alfabetização para professores das séries iniciais do ensino fundamental e dos anos finais, sendo que para estes, os cursos serão de português e matemática.

Ainda segundo Dias (2019), o Governo Federal em junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, para o decênio 2014-2024. O PNE, além de elaborar as metas, ações e estratégias, também direciona propostas educacionais para a formação permanente, sugerindo práticas de atualização de conteúdos e métodos. Entre as várias metas previstas do PNE, distingue-se a 16, cuja proposta é formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do plano e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, em regime de colaboração articulado às políticas dos estados, municípios e do Distrito Federal.

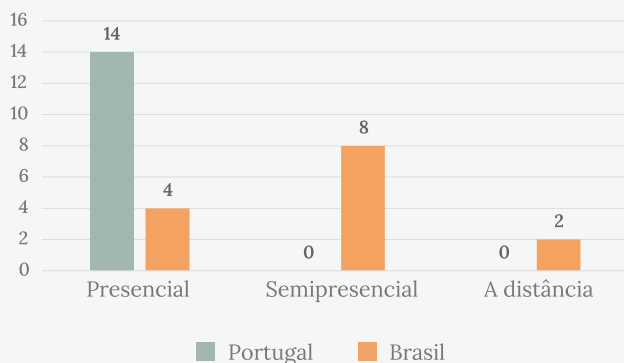
No contexto português, segundo Moreira, Lima e Lopez (2009), a publicação do Decreto-Lei nº 249, de 1992, evidencia a relevância da melhoria da qualidade de ensino como uma das finalidades da formação continuada, e também aponta o papel

preponderante das instituições de ensino superior nesse nível de formação. Contudo, o documento indica que outras instituições também podem desenvolver esse tipo de ação, como os Centros de Formação das Associações de Escolas. Também estabelece a necessidade de organizar o Conselho Coordenador de Formação Contínua, órgão com a incumbência de realizar a estruturação necessária para o desenvolvimento do sistema de formação continuada.

Segundo os autores, os centros de formação foram concebidos com objetivos de "[...] contribuir para a promoção da formação contínua; fomentar o intercâmbio e a diversidade de experiências pedagógicas; promover a identificação das necessidades de formação; adequar a oferta à procura de formação" (MOREIRA; LIMA; LOPEZ, 2009, p. 897).

Em 1994, foi publicado o Decreto-Lei nº 274, de 28 de outubro, que substitui o Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores por um órgão de caráter científico-pedagógico denominado Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Já o Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro, reconhece como instituições formadoras os Centros de Formação de Associações de Professores e os Centros de Formação de Associações Profissionais ou Científicas sem fins lucrativos. Esse mesmo documento também cita a novas competências que devem ser desenvolvidas pela formação continuada, a saber: coordenar e apoiar projetos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados, e promover a articulação de projetos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local (MOREIRA; LIMA; LOPEZ, 2009).

Sobre a modalidade do curso de formação continuada que tiveram, os professores portugueses indicaram a modalidade presencial (100%). No Brasil, 28,6% indicaram a forma presencial, 57,1% a semipresencial e 14,3% à distância (Gráfico 4)

**Gráfico 4: Modalidade do curso de formação continuada realizada pelos professores entrevistados, em Portugal e no Brasil**

Fonte: elaborado pelos autores.

Uma possível interpretação dos dados de Portugal pode estar relacionada ao que Roldão (2009) comenta sobre a necessidade de reforço de formação em algumas áreas disciplinares mais recentes, como das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e também à ênfase dada ao processo de formação continuada contextualizado na própria escola. No contexto brasileiro, Costa e Rezende (2014) apontam para uma adesão crescente, desde a década de 1990, das TICs na área educacional. Segundo as autoras, tem-se investido na incorporação das TICs na educação, o que possibilita sua inserção no sistema formal de ensino e, consequentemente, permite o avanço da Educação à Distância (EaD).

De acordo com Dias (2019), no parágrafo 2º, inciso II da Lei nº 11502/2007, é definido que "na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância" (BRASIL, 2007). Isso, segundo a autora, a princípio parece garantir uma cobertura maior para a formação continuada.

Questionados sobre a continuidade dos programas/projetos de formação, 50% dos professores portugueses reconhecem que ela existe e, para os demais, isso ocorre às vezes. No Brasil, para 29% dos professores há continuação, para 64%, ela ocorre às vezes e 7% não a percebem.

No contexto do público-alvo pesquisado no Brasil, é possível que os resultados observados estejam associados a uma falsa concepção dos professores de que muitos dos programas/projetos/atividades desenvolvidos na escola não estão associados àqueles promovidos pelas organizações governamentais, como o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ou seja, os professores brasileiros não conseguem perceber que diversas ações estão associadas a programas de instituições públicas (CARVALHO, 2005). Para os professores portugueses, é possível que essa percepção esteja relacionada à maneira como a formação continuada é desenvolvida no sistema educacional português, que, segundo Roldão (2009), acontece entre a escola e os projetos de formação contextualizados nela.

Já a carga horária média semanal que dedicam à formação continuada é muito variável nos dois países. Entre os professores portugueses, 21,4% disseram dedicar 2 horas por semana; 14,3%, 5 horas; 14,3%, 25 horas; 7,15%, 50 horas; 21,4% disseram que é variável; 14,3% às necessárias e 7,15% que depende do curso e de suas atividades (Tabela 8).

**Tabela 8: Carga horária semanal, em horas, dedicada à formação continuada, declarada pelos professores portugueses**

| Carga horária semanal que dedicam à formação continuada | Respondentes | Porcentagem |
|---|---|---|
| 2 horas | 3 | 21,4% |
| 5 horas | 2 | 14,3% |
| 25 horas | 2 | 14,3% |
| 50 horas | 1 | 7,15% |

| Carga horária semanal que dedicam à formação continuada | Respondentes | Porcentagem |
|---|---|---|
| Variável | 3 | 21,4% |
| Necessárias | 2 | 14,3% |
| Depende | 1 | 7,15% |

Fonte: elaborada pelos autores.

No caso dos brasileiros, 57,14% disseram que dedicam de 1 a 10 horas; 21,43%, de 20 a 40 horas; e 21,43% relataram ser variável (Tabela 9).

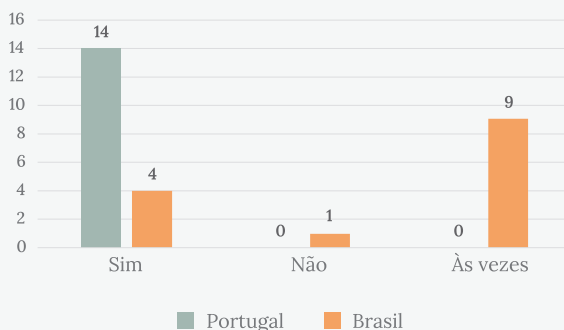
**Tabela 9: Carga horária semanal, em horas, dedicada à formação continuada, declarada pelos professores brasileiros**

| Carga horária semanal que dedicam à formação continuada | Respondentes |
|---|---|
| Variável | 3 |
| 1h | 1 |
| 2h | 2 |
| 4h | 1 |
| 6h | 2 |
| 8h | 1 |
| 10h | 1 |
| 20h | 1 |
| 30h | 1 |
| 40h | 1 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Os professores foram perguntados se a escola pode ser considerada como um espaço de formação continuada. Entre os portugueses, todos concordaram com essa ideia. Dos brasileiros,

28,6% consideram que sim, 7,1% não, e 64,3% disseram que às vezes (Gráfico 5).

**Gráfico 5: Reconhecimento da escola como um espaço de formação continuada**

Fonte: elaborado pelos autores.

No contexto de Portugal, é possível que tal fato esteja relacionado à articulação do processo de formação continuada contextualizado na própria escola (ROLDÃO, 2009). No caso brasileiro, isso pode estar atrelado a uma percepção de que a formação continuada ocorra em outros espaços e também às condições de trabalho dos docentes.

De acordo com Ambrosetti e Ribeiro (2005), o cotidiano das escolas muitas vezes promove o que as autoras denominam "isolamento do trabalho docente", que estaria relacionado às condições de trabalho, muitas vezes com uma jornada desmedida, traduzidas em um formato da organização de trabalho e, não menos importante, em uma "[...] falta de oportunidades de diálogo e de reflexão entre seus agentes" (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005, p. 44). Segundo elas, essa situação não favorece o exercício da docência e, tampouco, a formação dos professores.

Os professores também foram questionados sobre a responsabilidade no âmbito escolar, pelas ações de formação contínua.

Para 64% dos professores portugueses, essa responsabilidade é apenas do Ministério da Educação. Já para 36%, além do ME, também é da Ordem dos Profissionais, das instituições de ensino superior, das instituições onde trabalham e dos próprios professores (Tabela 10).

**Tabela 10: Indicação dos professores portugueses sobre a responsabilidade no âmbito escolar pelas ações de formação continuada de professores**

| Responsabilidade pelas ações de formação continuada na escola | Respondentes |
|---|---|
| Ministério da Educação | 9 |
| Ministério da Educação e sindicatos ou ordem dos profissionais | 1 |
| Ministério da Educação e instituição de ensino superior | 1 |
| Ministério da Educação, instituição de ensino superior, e os próprios professores | 1 |
| Ministério da Educação, sindicatos ou ordem dos profissionais, e instituição de ensino superior | 1 |
| Ministério da Educação, sindicatos ou ordem dos profissionais, instituição de ensino superior, instituição onde trabalha, e os próprios professores | 1 |
| Sindicatos ou ordem dos profissionais | 0 |
| Instituição de ensino superior | 0 |
| Instituição onde trabalha | 0 |
| Os próprios professores | 0 |
| Outra | 0 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Parte dos professores brasileiros aponta o MEC como o principal responsável (30%). Para 21%, a responsabilidade é exclusiva da instituição onde trabalham, outros 21% a atribuem somente

aos próprios professores. Para 14%, é do MEC, da instituição onde trabalham e dos próprios professores, e para os demais 14%, da coordenação escolar (Tabela 11).

**Tabela 11: Indicação dos professores brasileiros sobre a responsabilidade no âmbito escolar pelas ações de formação continuada de professores**

| Responsabilidade pelas ações de formação continuada na escola | Respondentes |
|---|---|
| Ministério da Educação | 4 |
| Instituição onde trabalha | 3 |
| Os próprios professores | 3 |
| Todos os entes acima | 2 |
| Coordenação escolar | 2 |
| Outra | 0 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados indicam que, para os professores portugueses, a responsabilidade pelo desenvolvimento da formação continuada é das instituições públicas, principalmente o Ministério da Educação, embora apontem outras instituições.

Os professores brasileiros também reconhecem as instituições públicas como o MEC, por exemplo, como responsáveis pela promoção desse tipo de formação. Contudo, eles também elencam a instituição onde trabalham, a coordenação escolar e os próprios professores. No contexto português, é possível atribuir tal resultado à legislação, que elegeu as instituições de ensino superior como encarregadas, por excelência, do oferecimento da formação continuada (MOREIRA; LIMA; LOPES, 2009).

A correlação estabelecida pelos grupos de professores brasileiros parece evidenciar um aspecto interessante quando apontam como responsáveis pela formação continuada no âmbito da

escola a própria instituição e os professores. Nesse caso, eles evidenciam também a incumbência deles e dos agentes das instituições onde atuam para o desenvolvimento da formação em serviço.

Com relação às organizações ou instituições que têm oferecido oportunidade para o desenvolvimento profissional, os professores portugueses apontaram o Ministério da Educação, a Ordem dos Profissionais, as instituições de ensino superior e a instituição onde trabalham (Tabela 12).

**Tabela 12: Organizações que oferecem oportunidade de formação continuada, indicada pelos professores portugueses**

| Organizações que oferecem oportunidade de formação continuada | Respondentes | Porcentagem |
|---|---|---|
| Ministério da Educação | 5 | 35,72% |
| Sindicatos ou ordem dos profissionais | 3 | 21,4% |
| **Ministério da Educação e instituição de ensino superior | 2 | 14,3% |
| **Ministério da Educação, sindicatos ou ordem dos profissionais e instituição de ensino superior | 2 | 14,3% |
| Instituição de ensino superior | 1 | 7,14% |
| **Ministério da Educação, sindicatos ou ordem dos profissionais, instituição de ensino superior, e instituição onde trabalha | 1 | 7,14% |
| Instituição onde trabalha | 0 | - |
| Outra | 0 | - |

Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os brasileiros, 28,6% apontaram o Ministério da Educação; 7,1%, as IES; 21,4%, a instituição onde trabalham; 7,1%, IES da rede privada; e 35,8% disseram outras, sem especificar quais (Tabela 13).

**Tabela 13: Organizações que oferecem oportunidade de formação continuada, indicada pelos professores brasileiros**

| Organizações que oferecem oportunidade de formação continuada | Respondentes | Porcentagem |
|---|---|---|
| Instituição de ensino superior privada | 1 | 7,1% |
| Instituição de ensino superior | 1 | 7,1% |
| Instituição onde trabalha | 3 | 21,4% |
| Ministério da Educação | 4 | 28,6% |
| Outra | 5 | 35,8% |

Fonte: elaborado pelos autores.

Os professores portugueses apontam as instituições públicas como as que têm contribuído de maneira considerável para o desenvolvimento profissional docente. No Brasil, também há o reconhecimento da instituição pública como aquela que tem contribuído para a promoção da formação continuada. Contudo, alguns professores indicaram instituições de ensino superior, e especificaram entre elas as particulares. Outro grupo indicou a instituição em que trabalha, e um percentual apontou outras, mas não especificando quais.

Tanto no contexto português como no brasileiro, é possível que os respondentes, ao reconhecerem as instituições que consideram responsáveis pelo desenvolvimento da formação continuada, estejam fazendo isso baseados em suas experiências, que são evocadas por símbolos que as representam.

Carvalho (2005), citando Lefebvre (1983), argumenta que as representações têm sua gênese no vivido, na prática, naquilo que se experimenta. Para Carvalho:

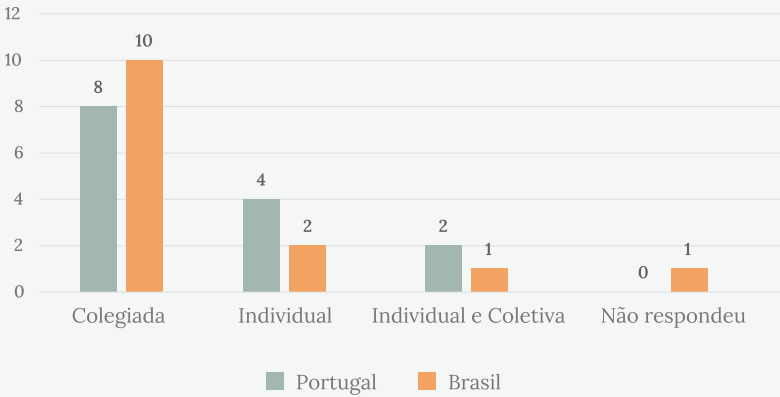
> [...] as representações são produzidas em complexos simbólicos, repletos de autonomizações ou ligações profundas com o vivido. Elas estão na expressão de todos nós, em nossos

> entrelugares e, portanto, estão na expressão e vivência dos professores em suas práticas cotidianas, sendo alteradas e alterando as práticas, ou fazendo com que elas permaneçam cristalizadas (CARVALHO, 2005, p. 101).

Os professores foram questionados se deveriam ser envolvidos na elaboração e gestão de programas e projetos de formação contínua/continuada. As respostas de ambos os países foram unânimes na afirmativa.

De acordo com Carvalho (2005), os professores são muitas vezes submetidos a programas de formação continuada construídos e elaborados por equipes técnicas externas à realidade escolar cujo material já chega pronto para o consumo. Tal situação acaba provocando uma certa divergência entre o que está sendo ofertado para os docentes e o seu trabalho. Talvez a anuência à possibilidade de estarem envolvidos na elaboração e gestão dos programas de formação continuada reflita a necessidade que eles sentem de serem autores e protagonistas, não meros espectadores. Também porque, segundo Carvalho (2005, p. 100), isso lhes conferiria um lugar "[...] 'próprio', visto que a lei de um 'lugar próprio' se expressa pela autoria definida e, portanto, pela criação [...]".

A respeito do tipo de orientação que desejam no processo de formação continuada, 57% dos professores portugueses apontaram a forma coletiva/colegiada, 29%, a pessoal/individual e 14%, ambas. No Brasil, a forma mais indicada é a coletiva/colegiada, escolhida por 71,4% dos entrevistados. 14,3% optaram pela orientação individual, enquanto 7,15% optaram por ambas as formas (Gráfico 6).

**Gráfico 6: Indicação do tipo de orientação desejada, pelos professores, nos processos de formação continuada, em Portugal e no Brasil**

Fonte: elaborado pelos autores.

Quando inquiridos sobre qual a modalidade de formação continuada que melhor atenderia às suas necessidades, os professores portugueses indicaram diversas modalidades, como mostra a Tabela 14.

**Tabela 14: Modalidade de formação continuada que melhor atenderia às necessidades de formação, indicada pelos professores portugueses**

| Modalidade de formação continuada | Respondentes | Porcentagem |
|---|---|---|
| Grupo de estudo, relatos de experiência e oficinas | 4 | 28,57% |
| Oficinas | 3 | 21,43% |
| Grupo de estudo e oficinas | 2 | 14,29% |
| Todas as opções | 2 | 14,29% |
| Grupo de estudo, oficinas e palestra | 1 | 7,14% |
| Grupo de estudo, cursos e relatos de experiência | 1 | 7,14% |

| Modalidade de formação continuada | Respondentes | Porcentagem |
|---|---|---|
| Relatos de experiência, oficinas e palestras | 1 | 7,14% |
| Grupo de estudo | 0 | - |
| Cursos | 0 | - |
| Palestras | 0 | - |
| Relatos de experiência | 0 | - |
| Outros | 0 | - |

Fonte: elaborado pelos autores.

Para os professores brasileiros, as modalidades indicadas foram: grupo de estudo, cursos, oficinas e todas as opções indicadas, conforme mostra a Tabela 15.

**Tabela 15: Modalidade de formação continuada que melhor atenderia às necessidades de formação, indicada pelos professores portugueses**

| Modalidade de formação continuada | Respondentes | Porcentagem |
|---|---|---|
| Grupo de estudo | 6 | 43% |
| Cursos | 4 | 29% |
| Oficinas | 3 | 21% |
| Todas as opções | 1 | 7% |
| Relatos de experiência | 0 | - |
| Palestras | 0 | - |

Fonte: elaborado pelos autores.

Na questão sobre como deveriam ser organizados e desenvolvidos os programas de formação continuada para melhor atender às suas necessidades, foram várias as indicações dos professores portugueses, conforme indicado na Tabela 16.

**Tabela 16: Indicação dos professores portugueses de como deveriam ser organizados e desenvolvidos os programas/projetos de formação contínua para melhor atender as suas necessidades**

| Organização e desenvolvimento dos programas de formação continuada para melhor atender às necessidades dos professores | Respondentes | Porcentagem |
|---|---|---|
| Para o sucesso do processo de ensino – aprendizagem | 6 | 42,86% |
| Em parcerias com instituição de ensino superior e para o sucesso do processo de ensino – aprendizagem | 3 | 21,43% |
| Em parcerias com instituição de ensino superior | 2 | 14,29% |
| Em função da alteração das condições de trabalho | 1 | 7,14% |
| Na própria escola, em parcerias com instituição de ensino superior, da valorização do magistério e para o sucesso do processo de ensino – aprendizagem | 1 | 7,14% |
| Na própria escola, em parcerias com instituição de ensino superior, em função da alteração das condições de trabalho, e para o sucesso do processo de ensino – aprendizagem | 1 | 7,14% |
| Na própria escola | 0 | - |
| Da remuneração | 0 | - |
| Da valorização do magistério | 0 | - |

Fonte: elaborado pelos autores.

Já para os professores brasileiros, a organização e desenvolvimento dos programas/projetos de formação continuada para melhor atender às suas necessidades foram as seguintes: na própria escola, em parcerias com IES, na própria escola e em parcerias com IES, para o sucesso do processo de ensino

aprendizagem e para a valorização do magistério, conforme indicado na Tabela 17.

**Tabela 17: Indicação dos professores brasileiros de como deveriam ser organizados e desenvolvidos os programas/projetos de formação contínua para melhor atender às suas necessidades**

| Organização e desenvolvimento dos programas de formação continuada para melhor atender às necessidades dos professores | Respondentes |
|---|---|
| Em parcerias com instituição de ensino superior | 8 |
| Na própria escola | 2 |
| Na própria escola e em parceria com as instituições de ensino superior | 1 |
| Para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem | 1 |
| Da valorização do magistério | 1 |

Fonte: elaborado pelos autores.

A interpretação das respostas parece evidenciar que os docentes, em ambos os contextos, manifestam o desejo de uma proposta de formação continuada que contemple a prática social, ou seja, dentro de uma perspectiva participativa coletiva e em diálogo com seus anseios e contextos educativos. Isso pode ser percebido pela indicação do tipo de orientação que gostariam de receber – forma coletiva e colegiada –, assim como pela modalidade no formato de oficinas, grupos de estudo ou por meio de relatos de experiência. E, finalmente, que a organização contemplasse a escola como um lugar de excelência para o seu desenvolvimento. Além desse aspecto, os professores brasileiros e portugueses indicam a necessidade de garantia de qualidade no processo de ensino e aprendizagem e valorização do magistério.

Essas respostas podem indicar dois aspectos que nos parecem interligados: o desejo de ter mais vez e voz no processo de formação, de modo que ele fosse mais significativo, o que parece estar mais atrelado à profissionalização; e o outro estaria relacionado às condições de trabalho, valorização do magistério e à remuneração. Isso também foi observado por Carvalho (2005) em sua pesquisa com professores sobre formação continuada.

## Considerações finais

O propósito deste trabalho foi compreender o processo de formação continuada pela perspectiva dos professores nos dois contextos investigados, procurando identificar o comum e o particular em ambos os cenários. Assim, foi possível observar que os professores que participaram da pesquisa, tanto no Brasil como em Portugal, pertencem em sua maioria ao gênero feminino. O que também fica nítido é o reconhecimento das instituições públicas como as responsáveis pela promoção da formação continuada. Nos locais, existe um arcabouço legal, que regulamenta e ordena essa modalidade de formação.

Outro ponto no qual os professores portugueses e brasileiros apresentam percepções similares diz respeito ao envolvimento deles na elaboração e gestão dos programas/projetos de formação continuada. Muitas vezes, os programas de formação são elaborados por equipes técnicas externas à realidade da escola e de suas necessidades e muitos vêm acompanhados de material pronto para o consumo (CARVALHO, 2005).

O desejo de estarem envolvidos na elaboração e gestão dos programas/projetos da formação continuada talvez esteja expressando a necessidade dos professores de protagonismo no processo. Quando o manifestam, eles podem estar enxergando a possibilidade de traçar um ordenamento de tais propostas em função de suas necessidades e anseios.

As percepções também são similares quanto ao tipo de orientação no processo de formação continuada, em ambos os casos a preferência é pela forma coletiva/colegiada. Também elegem como modalidade desse tipo de formação grupos de estudo e oficinas. Sobre a organização e desenvolvimento da formação continuada para melhor atender às suas necessidades, os professores brasileiros e portugueses expressam o desejo de que elas sejam em parceria com as IES e na escola.

As peculiaridades observadas dizem respeito ao tempo de experiência no magistério, ao grau acadêmico e às horas dedicadas à profissão. Tais aspectos parecem estar mais relacionados às especificidades individuais e dos contextos sociais dos sujeitos que participaram deste estudo.

## Referências

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação:** Um guia prático e crítico. Porto: Edições ASA, 2005.

ANDRÉ, Marli. Estudos de Caso revelam efeitos Sócio-Pedagógicos de um Programa de Formação de Professores. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 93-115, 2005.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. Universidade e formação continuada de professores: algumas reflexões. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...], 2005.

BARBOSA, Andreza. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 2, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília [1996]. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. **Catálogo 2006 – Orientações Gerais**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalg_rede_06.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Brasília [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://www.abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalg_rede_06.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_E. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

CAMERINI, Neila Carla. **Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo em duas redes municipais do Alto Uruguai. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de pós-graduação em educação (PPGE), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1912. Acesso em: 10 jun. 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, jan./fev./mar./abr. 2005.

COSTA, Mara Lúcia Rodrigues; REZENDE, Flavia. Construção da identidade docente de um estudante de licenciatura em ciências biológicas em curso a distância: um caso de hibridismo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 149-170, jan./ abr. 2014.

DAVIS, Claudia Leme. Ferreira *et al.* Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, São Paulo, v. 34, p. 1-104, set. 2012.

DIAS, Sandra Jouris. **A formação continuada para o Ensino de Ciências na percepção dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 463-477, dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755. Acesso em: 16 abr. 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Jacinta; LIMA, Lurdes; LOPES, Amélia. Contributos para o conhecimento da formação contínua de professores em Portugal: uma reflexão apoiada na análise de resultados. *In:* Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10., 2009, Braga. **Atas** [...]. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, 2009, p. 893-903.

NÓVOA, António O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 14-34.

PINTASSILGO, Joaquim. Ser professor de liceu no “Estado Novo” português. O discurso dos professores na imprensa pedagógica. **Revista História da Educação**, v. 6, n. 12, p. 17-37, jul./dez. 2002.

PINTASSILGO, Joaquim; MOGARRO, Maria João; HENRIQUES, Raquel Pereira. **A formação de professores em Portugal.** Lisboa: Edições Colibri, 2010.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano BARREIRO; Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, Pelotas, v. 7, n. 1, 2010.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez. 2013.

REIS, Larina Gabriela Lima dos. **A formação continuada dos professores dos anos iniciais da Escola Bosque: limites e possibilidades**. 2019. 269 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 57-70, maio 2009.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

Capítulo 2

# A formação de professores na Base Nacional Comum (BNC-FORMAÇÃO): impasses para execução dos itinerários formativos

*Vânia Maria Siqueira Alves*
*Márcio Eurelio Rios de Carvalho*

## Introdução

O texto que segue é uma primeira tentativa de categorizar as ideias centrais contidas em duas legislações educacionais que irão determinar os rumos do ensino no Brasil para as próximas décadas. Seu objetivo fundamental é analisar comparativamente a proposta de formação de professores contida na Base Nacional Comum – Formação de Professores (BNCFP), e as exigências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionadas ao trabalho com os itinerários formativos do novo ensino médio.

Tentaremos responder a perguntas como: Quais as limitações e perspectivas descortinam-se nesse horizonte? Quais os desafios e impasses devem ser contornados no ambiente escolar para sua efetiva execução? Para isso, caracterizamos inicialmente alguns aspectos gerais da BNCC – Ensino Médio e da BNC – Formação de Professores (BNCFP), destacando, nesse último, a formação inicial requerida para a profissão docente e o ensino por competências que lhe dá sustentação.

A intenção é apresentar, de forma exploratória e documental, as novas diretrizes contidas na BNCFP. Entre outras mudanças, esse documento altera os preceitos vigentes para a formação inicial e continuada de professores e sua importância no cenário das políticas educacionais, o que nos exige uma rigorosa análise não só de suas propostas e consequências, mas também dos fundamentos que o asseguram.

O conhecimento da proposta é fundamental aos pesquisadores, formadores e professores, e ainda não foi feito de maneira sistemática. Tal como a BNCC, e atrelada a ela, a BNCFP acena para mudanças nos fundamentos, objetivos, conteúdos e estrutura da formação inicial e continuada de professores. Conhecer, desvelar e questionar o documento nos parecem etapas fundamentais para o posicionamento quanto à sua real eficácia, cavando novas possibilidades de enfrentamento e buscando abertura para novos

horizontes de execução. Além do que está explícito, é preciso pensar nas suas funções não manifestas, de modo a operar a crítica e desconstrução interna. Reiteramos que não há como debater o currículo da escola básica e a BNCC sem discutir os problemas da formação inicial e continuada dos professores.

## A BNCC e a reforma do ensino médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é um currículo,

> [...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018a, p. 7).

Como bem atentaram Luiz Fernando Cerri e Maria Paula Costa,

> [...] la BNCC no es sinónimo de currículo, [pois] [...] su texto debe orientar la construcción de los currículos, configurándose en un documento que presenta principalmente um rol estructurado de derechos de aprendizage, contenidos, metodologias y conceptos [...] (CERRI; COSTA, 2019, p. 70).

A elaboração do documento estava prevista no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, no artigo 26 da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014. Embasada em marcos legais, a proposta para a BNCC era constituir um conjunto coeso e orgânico de orientações curriculares, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para Apple (2002, p. 80), “[...]

o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento”.

> Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão as diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e os “outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes. (O mesmo ocorrerá em relação ao atual deslumbramento com a educação voltada para o resultado, nova expressão para as velhas versões de estratificação educacional) (APPLE, 2002, p. 75-6).

Para esse autor, muito embora os proponentes de um currículo possam tê-lo como um meio de criar coesão social e de possibilitar a melhoria das escolas, seus efeitos quase sempre são opostos. Um currículo e uma pedagogia democráticos, que se preocupem com um tratamento efetivamente igualitário, devem estar fundamentados no reconhecimento das diferenças que privilegiam e/ou marginalizam os alunos de forma evidente.[1]

---

1 A elaboração do documento percorreu várias etapas. A primeira ocorreu em 2015, com a instituição de comissão para elaboração da versão preliminar da proposta para a elaboração da Base, através da Portaria nº 592, de 17 de julho de 2015. A comissão de especialistas foi organizada pelas áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares, de acordo com as etapas da educação básica, estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ela também deveria produzir um relatório consolidando os resultados da discussão pública para ser entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o final de 2016. Após a elaboração da versão preliminar da Base foi lançado o Portal da BNCC, no qual a sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar sobre a primeira versão do documento, entre setembro de 2015 e março de 2016. Foram cerca de 12 milhões de contribuições para a primeira versão do documento em todas as áreas. Vários seminários e discussões entre professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública, foram realizados em todo o país para debater a segunda versão da BNCC. Após a sistematização das contribuições, o Ministério da Educação (MEC) deveria aprovar a BNCC até junho de 2016. No entanto, o MEC adiou a decisão e dividiu a aprovação em etapas: 2016 para o ensino fundamental e 2017 para o ensino médio. Tal fato deveu-se à elaboração da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, da Reforma do Ensino Médio. Paralelamente a esse processo, o Projeto de Lei nº 4.486, que transferiu para o Congresso Nacional a decisão final sobre a BNCC, foi aprovado na Comissão de Educação em 30 de agosto de 2016. Ainda em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com a Base da segunda versão. Nesse processo, audiências públicas foram realizadas com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC do ensino fundamental ao CNE, que elaborou o Parecer e Projeto de Resolução sobre a BNCC, e o reencaminhou ao MEC. A BNCC do ensino fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e a do ensino médio em dezembro de 2018. Embora o processo tenha sido desmembrado, o documento publicado hoje apresenta-se como um processo único. Verifica-se aí um apagamento da memória de parte desse processo.

A partir da homologação da BNCC, iniciou-se o período de reelaboração dos currículos estaduais, municipais e de instituições escolares, com previsão de finalização em 2020. Essa previsão também incluía a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas a partir dos currículos e superação de desafios prementes para a implementação da BNCFP, bem como a adequação de materiais didáticos, reformulação de políticas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem. Em razão da pandemia da covid-19, esse cronograma está, certamente, comprometido.

A BNCC do ensino médio está organizada em quatro áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias (arte, educação física, língua inglesa e língua portuguesa); matemática e suas tecnologias (matemática); ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, física e química); e ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, sociologia e filosofia). Apenas nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática são detalhadas as habilidades a serem desenvolvidas/estabelecidas pela base. Nos demais componentes curriculares, os conhecimentos seriam construídos com base nas competências e habilidades definidas para as áreas nas quais estão inseridos.

Na Figura 1, podem-se perceber as diferenças entre a estrutura do ensino fundamental e do ensino médio.

**Figura 1: Organização da BNCC para a educação básica**

EDUCAÇÃO BÁSICA
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
ENSINO FUNDAMENTAL
Áreas do conhecimento
Componentes curriculares
Anos Iniciais (1º ao 5º ano)
Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens
Língua Portuguesa
Arte
Educação Física
Língua Inglesa
Matemática
Matemática
Ciências da Natureza
Ciências
Ciências Humanas
Geografia
História
Ensino Religioso
Ensino Religioso

EDUCAÇÃO BÁSICA
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
ENSINO MÉDIO
Áreas do conhecimento
Componentes curriculares (1ª à 3ª série)
Linguagens e suas Tecnologias
Língua Portuguesa
Matemática e suas Tecnologias
Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: BRASIL, 2018a, p. 27-32.

Para se pensar a BNCC, é preciso remontar ao período de Reforma do Ensino Médio. Alvo de grandes polêmicas, que não cabem nesta discussão, ela se baseou em princípios educacionais, legais e normativos, ancorando-se na legislação e em outros documentos de grande importância para a educação. Destacam-se: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 (artigo 35 e alteração pela Lei nº 13.415/17); o Plano Nacional de Educação (Metas 3 e

6); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018). A BNCC:

> [...] define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos (BRASIL, 2018a, p. 47).

De acordo com seu guia de implementação, “a espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (BRASIL, 2018c, p. 6). A BNCC do ensino médio propõe oferecer uma posição de maior protagonismo aos jovens, garantindo-lhes iguais direitos de aprendizagem. O estímulo a uma postura ativa dos alunos é enfatizado no documento. Para atingir tal objetivo, foram propostas algumas mudanças, como a ampliação da carga horária e a reelaboração dos currículos pelos estados, municípios e escolas.[2] O documento também postula:

> A escolha por itinerários formativos: os itinerários formativos são constituídos por um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino visando o aprofundamento dos conhecimentos e preparação para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. Podem ser obrigatórias ou eletivas, organizadas por área do conhecimento e formação técnica e profissional. Podem ainda ser integrados, mobilizando competências e habilidades de diferentes áreas, ou da formação técnica e profissional e ser cursados um, ou mais, de forma concomitante ou sequencial;

---

2 Quanto à ampliação e distribuição da carga horária, que de 2.400 horas passa para pelo menos 3.000 horas, sendo até 1.800 horas para a formação geral básica e o restante da jornada para os itinerários formativos, previstos na Reforma do Novo Ensino Médio. “As escolas têm até março de 2022 para se adaptar a essa mudança” (BRASIL, 2018c, p. 9). Quanto à (re)elaboração dos currículos por estados, municípios e instituições escolares, a exigência é que seja amparada na BNCC e colocada em prática a proposta de flexibilização curricular em “2019 [para] iniciar o processo de implementação a partir de 2020” (BRASIL, 2018c, p. 35).

> A formação técnica e profissional no Ensino Médio regular: os estudantes poderão cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si. Poderão ainda percorrer itinerários voltados para uma ou mais áreas do conhecimento complementados por cursos FIC (ALVES, 2019, p. 107).

Os itinerários formativos foram organizados em torno de quatro eixos estruturantes complementares:

1. Investigação científica, na qual a pesquisa científica é procedimento fundamental e integrador de áreas e componentes curriculares;
2. Projetos criativos, nos quais se valoriza a utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivências artísticas, culturais, midiáticas e científicas aplicadas;
3. Mediação e intervenção sociocultural, privilegiando o envolvimento dos estudantes em campos de atuação da vida pública e gerando transformações positivas na comunidade;
4. Empreendedorismo, estimulando a criação de empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com os projetos de vida dos estudantes e fortalecendo a atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Além do detalhamento das habilidades específicas para cada eixo estruturante, também são descritas as competências associadas aos itinerários formativos para as áreas de ensino (BRASIL, 2019a).

"Os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes" (BRASIL, 2017 apud ALVES, 2019, p. 107). O documento apresenta algumas das possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento por meio de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo

e de criação artística, visando criar situações de trabalho mais colaborativas que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo.

Os itinerários formativos não são uma novidade da BNCC, já que estavam previstos na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), no Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Esse documento previa a oferta de tempos e espaços próprios para estudos e atividades, permitindo os itinerários formativos opcionais diversificados. O objetivo apresentado nas diretrizes propõe melhor responder à heterogeneidade e à pluralidade de condições, aos múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais, culturais e fases de desenvolvimento.

Ao analisar as DCNEM, Tonegutti (2016) pontuou que a intenção pode ser boa, mas a sua concretização mostra-se bastante improvável, em razão das condições da infraestrutura da grande maioria das escolas públicas, das precárias condições de trabalho dos docentes e da desvalorização profissional. Além disso, Young (2011, p. 610) também destacou que, muitas vezes, esses objetivos podem impedir análises críticas de seu conteúdo e, "[...] frequentemente, essas reformas são bem-intencionadas e têm objetivos progressistas. Enfatizam abertura de acesso, maior participação e promoção de inclusão social. Isso torna difícil questioná-las sem parecer conservador e elitista".

## A Base Nacional Comum – formação de professores da Educação Básica: histórico e estruturação

Para atender as exigências legais para a formação de professores a partir da homologação da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) homologou o Parecer CNE/CP nº 22/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC

– Formação de professores). A homologação do parecer ocorreu por meio da Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada na Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Essa resolução altera a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que legisla sobre a formação de professores. As diretrizes estão expostas a partir dos seguintes dispositivos legais:

> O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Básica);
>
> A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC – Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;
>
> O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC – Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;
>
> As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC – Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores [...] (BRASIL, 2019b).

De acordo com o artigo 11 da Lei nº 13.415,[3] de 16 de fevereiro de 2017, e do já disposto no parágrafo 8º do artigo 62 da Lei nº 9.394/1996, que trata da implementação das diretrizes curriculares em todas as modalidades dos cursos e programas

---

3 Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17#art-11. Acesso em: 10 jun. 2020.

destinados à formação docente, tal formação deverá ser implementada no prazo de dois anos, contados da data de homologação da BNCC – Educação Básica.

O parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Nacional de Educação, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em 20 de dezembro de 2019. Segundo Albino e Silva (2019), em uma análise da versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica divulgada pelo Ministério da Educação em 13 de dezembro de 2018, o documento retoma, em grande parte, princípios e medidas contidos na Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Pleno do CNE, que havia estabelecido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura, graduação plena. Essa resolução foi revogada pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que passou a normatizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

> A proposta da Base Nacional Comum, apresentada em dezembro de 2018, no final do Governo Temer, consiste, em grande medida, na reafirmação e na atualização de princípios e estratégias constantes da Resolução nº 1/2002 e na assimilação de estratégias constantes nas Metas 13, 15, 16 e 18, do PNE (2014-2024), relativas a instrumentos de avaliação e processos de certificação e admissão de cursos de professores (BRASIL, 2014). [...] Tal alinhamento está previsto nos artigos 5º, § 1º, e no artigo 17, da Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC (ALBINO; SILVA, 2019, p. 146).

A divulgação da versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores fez emergir críticas e manifestações imediatas dos movimentos da educação. A Associação Nacional

pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) elaboraram um *Manifesto em defesa da formação de professores*. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), juntamente a outras entidades acadêmicas e científicas nacionais, publicou a *Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores*. Entre as críticas presentes nos dois manifestos, estão o caráter impositivo e autoritário da proposta, chamando atenção, ainda, para a formação por competências, a instituição de um sistema de certificação e, sobretudo, para a dificuldade de alinhamento da formação de professores à BNCC.

A proposta inicial era que o documento passasse por um processo de construção coletiva, envolvendo a comunidade educacional, tal como aconteceu com a própria BNCC. O documento foi encaminhado para avaliação e discussão no CNE. A primeira reunião estava agendada para janeiro de 2019, porém, em 19 de fevereiro de 2019, sob um novo governo, o MEC solicitou a interrupção da tramitação da base no CNE. Iniciou-se, no CNE, a discussão interna dessas reformulações, processo que acabou se transformando na elaboração de um novo parecer e da consequente resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

O documento, em sua terceira versão, foi apresentado para consulta pública no mês de setembro de 2019. Até 23 de outubro, data posteriormente prorrogada para o dia 30, o CNE receberia contribuições ao parecer. Cogitava-se que, a partir de então, ele poderia ser colocado em pauta, tornando-se objeto de discussão e votação em plenário.

Mesmo correndo contra o tempo, com várias manifestações contrárias a essa intempestiva e indesejada iniciativa, diversas entidades do campo educacional e acadêmico encaminharam suas críticas e contribuições. Apesar da pronta reação da

comunidade contra a proposta apresentada pelo CNE em 2019, de proscrever a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a rapidez com que esse processo se desenvolveu, no entanto, superou todas as expectativas. Numa quinta-feira, 7 de novembro de 2019, o parecer do relator Mozart Neves Ramos e a resolução foram aprovados por unanimidade no Conselho Pleno do CNE, que, naquela infausta sessão, contou com a presença "inesperada" de secretários do MEC (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

As reações da comunidade educacional não se fizeram esperar. Muitas manifestações individuais e coletivas foram publicadas nos dias que se seguiram à sessão do CNE. As próprias universidades, por meio de suas instâncias e fórum de deliberações, protestaram rapidamente a respeito, como atesta o documento do Colégio de Pró-Reitores de Graduação (Cograd), que reivindicava a manutenção da Resolução CNE/CP nº 02/2015, a qual, segundo a entidade, ainda se encontrava em processo de implementação em grande parte das instituições federais.

Os conselheiros que elaboraram a Resolução das Diretrizes para a Formação de Professores, aprovada em sua terceira versão, e aqueles que a aprovaram por unanimidade possuíam relações ou vínculos explícitos com instituições de educação privada. Apenas dois conselheiros da Comissão Bicameral do CNE teriam ligações com IES públicas (FIERA; TITTON, 2019).

Entre outras mudanças, a resolução instituiu a exigência para o licenciando do desenvolvimento das competências gerais estabelecidas pela BNCC. Pode-se perceber uma interdependência e alinhamento explícitos entre o texto da BNC-FORMAÇÃO e a BNCC que a originou:

> Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento

> pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019b, p. 2).

Estruturado em 51 páginas, o documento é composto pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 e pela Resolução nº 2 que o homologa. O parecer contém introdução, desenvolvimento, comissão elaboradora e referências. A introdução apresenta o embasamento legal, seguida da apresentação de um breve histórico das políticas de formação e valorização do professor e dos indicadores de aprendizagem. No desenvolvimento, são apresentados os seguintes pontos: referenciais e diretrizes internacionais que norteiam o documento; fundamentos da BNCC; fundamentos da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior (princípios da política da formação docente; princípios da organização curricular dos cursos de formação inicial; competências profissionais docentes); fundamentos pedagógicos e da organização curricular dos cursos de licenciatura, no qual se apresenta a carga horária e a organização curricular dos cursos de formação inicial; e os processos avaliativos internos e externos. Já a resolução é composta por nove capítulos e um anexo:

- Capítulo I: trata do "objeto", a definição das diretrizes e a instituição da BNC-Formação. Nesse capítulo, também estão indicadas as três dimensões e respectivas competências a serem desenvolvidas pelos licenciados, conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. O currículo de formação de professores centrado em competências e habilidades é inédito no Brasil.
- Capítulo II: trata dos fundamentos e da política de formação docente. No que diz respeito aos fundamentos, enfatiza-se a sólida formação básica, a associação entre teoria e prática e o aproveitamento das vivências anteriores. No quesito da política, orienta-se para a obediência aos marcos

regulatórios da educação, especialmente aqueles presentes na BNCC da Educação Básica.

- Capítulo III: trata da organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica, em consonância com o prescrito na BNCC da Educação Básica e com os princípios norteadores.
- Capítulo IV: define a organização e carga horária dos cursos em nível superior de licenciatura destinados à formação inicial de professores para a educação básica. A carga horária total, de no mínimo, 3.200 horas, deve ser dividida em três grupos: 800 horas para a base comum, 1600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos e 800 horas para a prática pedagógica. Tal composição se aplica aos cursos EaD e às licenciaturas nas modalidades de educação especial, educação do campo, educação indígena e educação quilombola.
- Capítulo V: trata da formação em segunda licenciatura.
- Capítulo VI: trata da formação dos graduados não licenciados. A habilitação para o magistério se dará no curso destinado à formação pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 horas.
- Capítulo VII: trata da formação para atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.
- Capítulo VIII: trata do processo interno e externo de avaliação dos licenciandos, que deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

Finalmente, o anexo apresenta as dez competências gerais docentes e quatro competências específicas para cada uma das três dimensões e habilidades para cada competência específica.

## (Des)conexões entre a BNC-FORMAÇÃO de professores e o prescrito na BNCC

Entre os impactos da BNCC está a definição de novas diretrizes para a formação de professores, a chamada BNC-FORMAÇÃO. De acordo com o documento:

> [...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro (BRASIL, 2018b, p. 7).

O alinhamento entre a BNCC e as novas diretrizes encontra embasamento legal em vários documentos, a começar pela LDB, que previa a adequação curricular dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada de professores. Encontra-se estabelecido também na BNCC, disposto no parágrafo 8º do seu artigo 62, que "os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2019b), e no artigo 11, que estabelece o prazo de dois anos da data de homologação da BNCC para a implementação da adequação curricular. Nas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e nº 4/2018, o artigo 5º, parágrafo 1º estabelece que:

> A BNCC-EM deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o

> pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2018d, p. 5).

A BNC-FORMAÇÃO busca assegurar uma unidade com a BNCC, sobretudo no que diz respeito à perspectiva da formação por competências. De um lado, o estudante deverá ser formado e avaliado segundo as competências gerais e habilidades estabelecidas na BNCC; de outro, os professores devem desenvolver capacidades profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como para as aprendizagens essenciais previstas na BNCC.

A intenção é que a formação de professores articulada à BNCC seja capaz de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, assegurando uma educação de qualidade que supere as desigualdades sociais. No entanto, é possível demonstrar que os propósitos do documento não garantem tal qualidade. Como os cursos de licenciaturas abordarão os eixos apresentados na base do ensino médio? Se a BNCC enfoca a aprendizagem de conteúdos essenciais apenas para língua portuguesa e matemática, haverá redução de conteúdo programático nos demais cursos, levando a um empobrecimento da qualidade da formação inicial em prol de uma homogeneização do ensino? Como ficará, na prática, o preparo e formação dos professores para a execução dos itinerários formativos?

> A BNCC tem uma estrutura discricionária e invasiva do trabalho docente. É evidente a compreensão de manual detalhado em torno das competências e habilidades, subposicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas (ALBINO; SILVA, 2019, p. 143).

O texto da BNCC ressalva a incapacidade do documento para alterar, "por si só", o quadro de desigualdade, mas coloca-se como peça "essencial", na medida em que influenciará a

“formação inicial e continuada de educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliação e os exames nacionais” (BRASIL, 2018a, p. 5). As expectativas de aprendizagem descritas em detalhe assumem a grande tarefa de fazer o país avançar. O princípio da objetividade parece ser a força motriz para a redução das desigualdades educacionais, ou seja, éramos atrasados porque não tínhamos uma descrição minuciosa das competências a serem alcançadas pelos alunos. Além disso, deixa-se explícito que é responsabilidade direta da União “a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018a, p. 21), uma vez que lhe compete a regulação do ensino superior, no qual se formam os docentes brasileiros.

## O ensino por competências

Os fundamentos pedagógicos centrais da BNCC são o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. São estabelecidas as competências gerais da educação básica, as competências específicas de cada área e os componentes curriculares, evidenciando quem é o estudante que se pretende formar. Para isso, o ensino por competências se destaca, como o exposto na Figura 2.

Figura 2: Organização da BNCC para a educação básica

EDUCAÇÃO BÁSICA

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ETAPAS

EDUCAÇÃO INFANTIL

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Campos de experiências

Bebês (0-1a6m)

Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m)

Crianças pequenas (4a-5a11m)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

ENSINO FUNDAMENTAL

Áreas do conhecimento

Competências específicas de área

Componentes curriculares

Competências específicas de componente

Anos Iniciais

Anos Finais

Unidades temáticas

Objetos de conhecimento

Habilidades

ENSINO MÉDIO

Áreas do conhecimento

Competências específicas de área

Língua Portuguesa

Matemática

Habilidades

Fonte: BRASIL (2018a, p. 24).

Não há consenso entre os estudiosos sobre tais fundamentos e finalidades pedagógicas. Os posicionamentos sobre educar por competências oscilam entre uma perspectiva positiva e uma negativa.

> Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos… da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva (SACRISTÁN, 2008, p. 8).

Para Sacristán (2008), “competência” é um conceito confuso, que acumula significados de tradições diversas e com poucos exemplos de experiências concretas. Recorrer a esse constructo pode produzir um duplo fenômeno de consequências contraditórias. De um lado, o conceito seria uma forma de tornar coesos e convergentes os diferentes sistemas educacionais; de outro, são essas mesmas tentativas de homogeneização que o convertem em fator de divergência. Esse paradigma tem monopolizado as reformas educativas sem apresentar uma ideia clara de seu significado e o modo efetivo de sua execução.

> É paradoxal que, de um lado, as competências pretendem ser elemento de integração e de ampliação dos limitados e inoperantes currículos dos sistemas atuais, ao mesmo tempo em que a cultura escolar não é depurada para integrá-la nas competências complexas. Sua tão propalada capacidade renovadora se choca com a falta de suficientes exemplos de experiências concretas. […] O conceito de *competência* é tão confuso, acumula significados de tradições diversas e temos

> tão pouca experiência para analisar como se poderia realizar na prática, que cabe analisá-lo detidamente e discuti-lo, dando a oportunidade de que, a partir dos avanços produzidos, boas práticas surjam e se desenvolvam (SACRISTÁN, 2008, p. 8, grifo do autor).

Embora o ensino por competências seja enfatizado no documento da BNCC, nele não se explicita o "como fazer". É um caminho a ser construído, sobretudo a partir da reelaboração dos currículos estaduais, municipais e de instituições escolares. A noção de competência, na BNCC (BRASIL, 2018a), é compreendida como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". A essa compreensão deve ser acrescentada, ainda, a preocupação com a preservação da natureza, a partir das demandas da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (ALBINO; SILVA, 2019, p. 142).

No Brasil, alguns documentos curriculares já contemplaram os conceitos de habilidades e competências, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), bem como diversos sistemas de avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2019) e o Provinha Brasil (BRASIL, 2011). Todavia, o retorno ao modelo curricular por competências é visto com preocupação, por se consubstanciar em uma perspectiva que reduz o conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular.

Alvo de muitas críticas por parte de educadores, professores e instituições de ensino superior, as perspectivas propostas nesse currículo são vistas como pouco promissoras no sentido de inovar e dinamizar o ensino. O sucesso na implementação desse currículo nacional só ocorreria se o trabalho de mudança

fosse concebido e empreendido como uma grandiosa aventura de aprendizado cooperativo, com maior engajamento dos envolvidos no processo – professores, administradores e alunos –, conforme lembrado por Smith, O'Day e Cohen (apud APPLE, 2002, p. 65). Embora o envolvimento profissional seja uma dimensão prevista nas competências da BNC-FORMAÇÃO, ele só se concretizaria com o respaldo da comunidade civil, a partir do acolhimento de demandas de educadores, e não apenas como proposição concebida unilateralmente pelo currículo prescritivo, que tem silenciado as vozes dos seus principais protagonistas – alunos e professores.

## Competências da BNC-FORMAÇÃO e a atuação docente com os itinerários formativos para o ensino médio

A BNC-FORMAÇÃO propõe, além do desenvolvimento das competências profissionais pelos licenciados, determinadas competências essenciais, capazes de formar adequadamente os estudantes da educação básica. Para isso estabelece dez competências docentes gerais articuladas às dez competências gerais da BNCC, como se pode observar no Quadro 1:

**Quadro 1: Competências Gerais da BNCC e da BNC**

| Competências Gerais Educação Básica – BNCC | Competências Gerais Docentes BNC-FORMAÇÃO |
|---|---|
| 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. | 1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. |

| Competências Gerais Educação Básica – BNCC | Competências Gerais Docentes BNC-FORMAÇÃO |
|---|---|
| 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. | 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. |
| 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. | 3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural. |
| 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. | 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. |
| 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. | 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. |

| Competências Gerais Educação Básica – BNCC | Competências Gerais Docentes BNC-FORMAÇÃO |
|---|---|
| 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. | 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |
| 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. | 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. |
| 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. | 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. |

| Competências Gerais Educação Básica – BNCC | Competências Gerais Docentes BNC-FORMAÇÃO |
|---|---|
| 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza | 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. |
| 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. | 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. |

Fonte: elaborado pelos autores a partir das Competências Gerais da Educação Básica definidas na BNCC, e Competências Gerais Docentes da BNC-FORMAÇÃO.

As competências específicas são definidas a partir de três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais. O conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. O entendimento da área, da etapa e do componente curricular está no âmago dessa competência. Tão importante quanto abordar os saberes é a prática profissional, ou seja, a forma como os conhecimentos da área são trabalhados em situação de aula. Além disso, o documento aponta também a necessidade de "profissionalidade" dos professores, engajamento e compromisso moral e ético para

com estudantes, seus pares, gestores, comunidade escolar e demais atores do sistema educacional.

Em síntese, o documento exige a formação de um professor qualificado que domine os conteúdos curriculares, a metodologia e que tenha engajamento profissional. Essas competências se integram e se complementam, de modo que não haja hierarquia entre elas. Nota-se uma preocupação com a formação de um docente capaz de gerenciar e mobilizar conhecimentos para o seu próprio desenvolvimento profissional e para as aprendizagens de seus estudantes. Na última competência, o docente é coroado como responsável único por todo o processo educativo. Verbos denotativos tais como dominar, reconhecer, demonstrar, conhecer, criar, comprometer, participar, conduzir, planejar etc., enfatizados nas competências específicas, revelam tal intenção.[4] Os modos de operacionalização dessas competências também são evidenciados por verbos denotativos – demonstrar, compreender, dominar, conhecer, articular, adotar, aplicar, identificar, elaborar, sequenciar, propor, interagir, construir, trabalhar, fazer uso, usar, engajar-se, contribuir, etc. – para prescrever as habilidades referentes a cada competência. Embora as competências e habilidades previstas na BNC-FORMAÇÃO, assim como as da BNCC, permitam abrir um leque de perspectivas, não há indicativos de como implementá-las.

Uma das novidades da proposta curricular para o ensino médio é a flexibilização curricular, através dos itinerários formativos e da formação técnica e profissional no ensino médio regular. Como a BNC-FORMAÇÃO vislumbra a formação para o trabalho com esses itinerários? Quais os desafios e perspectivas descortinam-se nesse horizonte?

Os itinerários formativos, assim como a formação técnico-profissional, precisam ser contemplados na organização curricular dos cursos e, sobretudo, devem estar na pauta de formação

---

4 Para cada dimensão – conhecimento, prática e engajamento profissionais –, foram estabelecidas quatro competências específicas seguidas das respectivas habilidades.

docente. De forma análoga, tal pauta deve ser incluída na oferta da modalidade EaD, da segunda licenciatura e da formação para atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

Na BNC-FORMAÇÃO de Professores para a educação básica, está previsto o mínimo de 3200 horas de carga horária a serem cumpridas em todos os cursos de formação de professores, divididas em três grandes grupos. O Grupo I (800h) está destinado aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. Nele, pode ser contemplada a temática "Currículo e seus marcos legais", prevista nos itinerários formativos. No Grupo II (1600h), voltado para aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC, poderia haver tópicos e temas previstos nos itinerários, para serem desenvolvidos como disciplinas optativas e/ou eletivas. O Grupo III (800h) está reservado para a prática pedagógica, que deve atender à seguinte distribuição: 400 horas de estágio e 400 para práticas nos componentes curriculares dos outros grupos, distribuídas desde o início do curso, que poderiam contemplar os temas exigidos pelos itinerários formativos. Daí a premente necessidade de inclusão da temática em todos os grupos de organização curricular dos cursos destinados à formação docente para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, tanto na modalidade presencial quanto EaD.

O conhecimento profissional não poderá se restringir ao domínio dos conteúdos curriculares específicos, já que será exigido do docente um domínio diversificado de competências técnicas arroladas na BNCC, particularmente nos itinerários formativos e na BNC-FORMAÇÃO. De forma análoga, as atividades de planejamento e gestão de ensino, bem como criação e gerência de ambientes de aprendizagem, não podem prescindir-se dessas competências.

## Considerações finais

Embora a preocupação com a articulação entre a educação básica e as Diretrizes para a Formação de Professores esteja presente nos dois documentos, a questão do currículo por competências, paradigma que monopoliza os documentos, é um grande desafio nos dois casos. As competências específicas tanto da BNCC como da BNC-FORMAÇÃO não deixam claro o que se espera das aprendizagens. E por isso, ambas dificultam um norteamento para elaboração de currículos por parte dos estados, municípios e instituições de ensino.

De um lado, defende-se a perspectiva da interdisciplinaridade, de outro, sobressai uma dimensão aplicacionista, inspirada no modelo de racionalidade técnica e científica. Tal enfoque tecnicista, além de possuir um caráter ideológico e legitimador da ordem social vigente, inscreve-se num discurso que traz implicitamente uma definição prévia de cultura, conhecimento, currículo, sujeito pedagógico e aprendizagem.

Ao priorizar o domínio de conteúdos e técnicas para ensinar, o documento não atenta para outras possibilidades, necessidades e exigências da profissão docente. Não enxerga que o fazer-se professor é construído e resultante da experiência pessoal do sujeito-educador. Ao enfatizar a instrumentalização e o domínio cognitivo da função, deixa de apontar e discutir seriamente, e de forma complexa, as diversas habilidades requeridas na atualidade.

Finalmente, não se encontra nesses documentos uma preocupação acentuada com a abordagem multicultural para a formação de professores, a valorização das diferenças e dos conflitos, e as relações de saber-poder desiguais, inerentes ao espaço escolar e a todo espaço social. Quando se nota alguma atenção à abordagem multicultural, a perspectiva é a do multiculturalismo assimilacionista e diferencialista, por vezes, até, do chamado monoculturalismo.

## Referências


ALBINO, Ângela Cristina Alves. SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966. Acesso em: 10 jun. 2020.

ALVES, Vânia Maria Siqueira. História na base nacional comum curricular do ensino médio: alguns apontamentos. **ESCRITAS**, v. 11, n. 1, p. 99-115 (2019). ISSN 2238-7188. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/download/7127/15893/. Acesso em: 10 mar. 2022.

APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE); FORUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS/ DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). **Manifesto em defesa da formação de professores**. 14/12/2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores. Acesso em: 10 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd) *et al*. **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. 21/12/2018. 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores. Acesso em: 10 jun. 2020.

BARRETTO, Elba de Sá. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. *In*: BARRETTO, Elba de Sá (org.). **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2000.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino médio**. Brasília, MEC/SEF. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Provinha Brasil**. Brasília, MEC/SEF. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9279-slide-apresentacao-provinha-brasil-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEE, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. 2018c. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. 2018d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20BNCC%2DEM,desenvolvidas%20em%20%C3%A2mbito%20federal%2C%20estadual%2C. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos**. Brasília: 2019a. Disponível em: https://seduc.pi.gov.br/chaodaescola/wp-content/uploads/2020/03/REFERENCIAIS-CURRICULARES-ITINER%C3%81RIOS-FORMATIVOS-GEUSELIA-E-DINIZ.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de avaliação da Educação Básica – Documentos de referência**. 2019c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia_versao_preliminar.pdf . Acesso em: 13 mar. 2022.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro: retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 8 jun. 2020.

CERRI, Luís Fernando; COSTA, Maria Paula. La construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Historia em Brasil: entre diálogos, tensiones y controvérsias. **Historia y Espacio**, v. 15, n. 53, p. 67-90, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda** [Debate], 14/11/2019. Disponível em: https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/. Acesso em: 8 jul. 2020.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [*s. l.*], v. 20, p. 1-39, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205. Acesso em: 8 jun. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Introdução. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno *et al*. (org.). **Educar por Competências**: O que há de novo? Morata, 2008. Artmed, 2011. 264p.

TONEGUTTI, Claudio Antônio. **Base Nacional Comum Curricular**: uma Análise Crítica. 2016. Disponível em: https://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-625, set./dez. 2011.

Capítulo 3

# Formação docente: um olhar sobre a vivência curricular dos estudantes

*Andréa Lourdes Ribeiro*
*Ana Paula Martins Corrêa Bovo*
*Patrícia Soares Dorotéio*

## Introdução

A formação docente – no que concerne a temáticas como atualização curricular, incorporação de práticas pedagógicas variadas, inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e outras questões afins – é alvo de constantes estudos e pesquisas de quem se preocupa com a profissionalização de professores na atualidade. Nesse sentido, propusemos estudar projetos pedagógicos de cursos que são produzidos em nossa realidade de trabalho com vistas a compreender e avaliar tais percursos formativos, de modo a fazer contribuições qualificadas e significativas para o processo de constante reformulação e transformação dos currículos.[1]

Saber como as licenciaturas têm lidado com leis e diretrizes curriculares e conhecer o perfil do profissional que as instituições de ensino superior almejam formar foram, por conseguinte, interesses desta pesquisa, a qual foi desenvolvida em dois anos. No primeiro ano, buscamos compreender o currículo proposto para as licenciaturas por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). No segundo ano do projeto, focalizamos o currículo praticado, ou seja, observamos como as orientações curriculares contidas no projeto pedagógico foram colocadas em ação durante a formação docente. Assim, definimos como objetivo geral compreender de que maneira graduandos de cursos de licenciatura vivenciam o currículo, a profissionalização docente e a apropriação das TDIC na prática.

Neste texto, discutiremos aspectos que nos pareceram relevantes dos resultados obtidos no segundo ano da pesquisa, os quais apontam para certas concepções que os licenciandos têm construído sobre seus percursos formativos e, concomitantemente, para necessárias transformações desse processo.

---

1 O projeto “Formação docente: novos desafios, novos saberes, novas práticas” foi desenvolvido nos anos de 2018 e 2019, em editais do PAPq da UEMG. Estudamos cinco projetos pedagógicos de licenciaturas (Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia).

## O local e o global: (des)entrelaçamentos e (des)articulações da formação para a prática

### Técnico x pedagógico

Para este texto, fizemos um recorte de modo a salientar algumas percepções e representações recorrentes dos estudantes sobre o currículo vivenciado. Assim, a pesquisa em questão propôs uma investigação qualitativa de uma dada realidade de modo a compor um quadro de observação e acompanhamento da implementação curricular em cursos de licenciatura. Com o objetivo de compreender como graduandos de cursos de licenciatura vivenciam o currículo, a profissionalização docente e a apropriação das TDIC como recurso para a prática; definimos como instrumentos de coleta o questionário e o grupo focal[2].

Inicialmente, é importante destacar que responderam ao questionário disponibilizado *on-line* via formulário do Google um total de 112 estudantes de licenciatura de uma unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Foram convidados a responder o questionário os estudantes que estão vivenciando o currículo mais recente implementado na instituição pela reforma curricular realizada em 2016. Já o grupo focal, idealizado a partir das respostas dadas ao questionário e pela disponibilidade dos estudantes que consentiram participar, foi desenvolvido em três momentos distintos e contou com 14 estudantes de três licenciaturas (Letras, Pedagogia e Educação Física).

Nosso estudo torna perceptível aspectos já levantados em pesquisas realizadas no país com *corpora* bem mais amplos, que têm demonstrado, por exemplo, a persistência de uma

---

2 "O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo" Fonte: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf (N. E.).

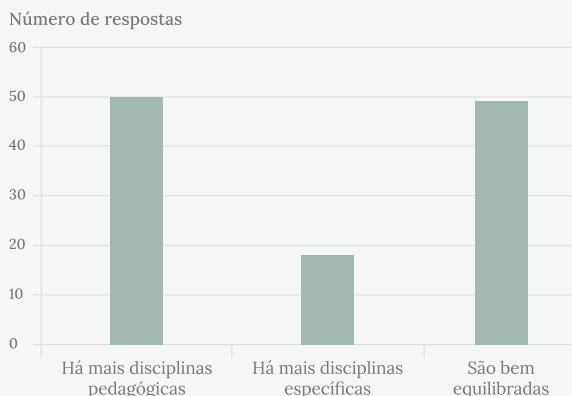
fragmentação nos cursos de formação docente (GATTI, 2016). Na mesma perspectiva, Barretto (2015), sobre as políticas de formação de professores no período entre 2009 e 2011, indicou que há uma manutenção de currículos nos quais:

> Há dificuldade de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais (BARRETTO, 2015, p. 688).

Essa fragmentação, entendida como uma desarticulação no currículo entre as disciplinas de conteúdo específico e as de cunho "pedagógico", foi também percebida nos cursos investigados. Nesse cenário, entendemos a importância de compreender como os estudantes recontextualizam[3] a oferta e a organização das disciplinas a partir do que vivenciam. No questionário, então, perguntamos a impressão que tinham quanto às disciplinas nos currículos. Apresentamos como alternativas três opções de respostas: "Há mais disciplinas pedagógicas"; "Há mais disciplinas específicas"; "São bem equilibradas". Em resposta a essa questão, é interessante observar que uma parcela significativa de estudantes entende que os currículos de seus cursos oferecem mais disciplinas pedagógicas, enquanto quase que na mesma proporção acreditam que a distribuição entre as disciplinas pedagógicas e as específicas é bem equilibrada, como pode ser observado no Gráfico 1.

---

3 O conceito de recontextualização é redimensionado por Ball (2001) a fim de analisar as políticas curriculares como produto de acordos que vão se moldando por meio das complexas influências que as cercam, ou mesmo, em última análise, se recriam no contexto da prática.

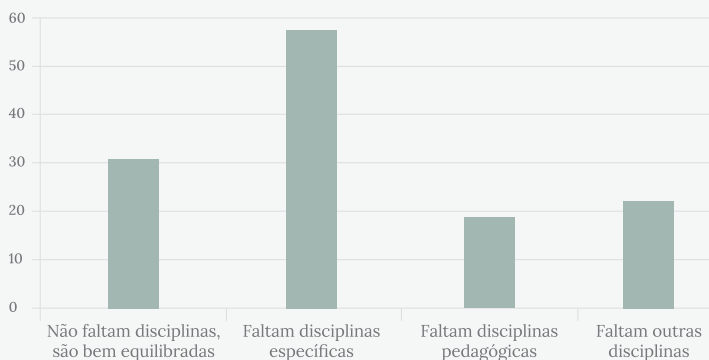
**Gráfico 1: Impressão geral sobre as disciplinas**

Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas dos questionários aplicados.

No curso de Matemática, os estudantes acreditam que há "mais disciplinas pedagógicas". Essa constatação está em consonância com a primeira fase de nossa pesquisa, quando identificamos no projeto pedagógico do curso a opção pela formação docente como eixo central a partir do qual se organiza o currículo. Já as respostas dos estudantes de Educação Física indicam a percepção de que, mesmo que o currículo documentado não apresente de fato maior presença de disciplinas desse teor, os estudantes assim o julgam, provavelmente influenciados pela sensação de que "faltam disciplinas específicas", o que abordaremos nos próximos parágrafos.

Na sequência, buscamos verificar a percepção dos estudantes sobre a grade curricular de seus cursos, perguntando especificamente sobre as disciplinas que a compõem, como o exposto no Gráfico 2. A questão trouxe como alternativas as respostas[4]: "Não faltam disciplinas, está equilibrada"; "Faltam

4 Ao responder esta questão, os estudantes podiam escolher mais de uma alternativa.

disciplinas específicas"; "Faltam disciplinas pedagógicas"; "Faltam outras disciplinas".

**Gráfico 2: Especificação das disciplinas curriculares**



Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas dos questionários aplicados.

Os estudantes de Educação Física e Matemática, em consonância com a percepção de que há muitas disciplinas pedagógicas, apontaram com ampla maioria que nos currículos "faltam disciplinas específicas". Entre as disciplinas que eles acreditam que deveriam estar presentes nos currículos, indicam:

> *As disciplinas de práticas esportivas específicas como voleibol, futsal etc. deveriam ser disciplinas obrigatórias e não optativas, pois a disciplina de práticas esportivas não prepara para ministrar tais conteúdos. Além disso, disciplinas como libras, antropologia etc. tem carga horária maior do que disciplinas importantes como treinamento esportivo, educação física e primeira infância, urgência e emergências etc.* (Estudante de Educação Física – noite).
>
> *Trigonometria II; Funções II e III; Cálculo 0; Pré-Cálculo; Álgebra 1,2,3* (Estudantes de Matemática).

Durante o grupo focal com os estudantes de Educação Física do turno da manhã, a falta das chamadas "disciplinas específicas" aparece como um problema do currículo do curso. Entre as afirmações, podemos citar: "Vôlei é uma disciplina optativa, mas por que ela não está na grade curricular? Se é um esporte que a gente vai lecionar?" (Estudante de Educação Física – manhã). Assim, na percepção dos estudantes, vôlei, futebol, handebol, basquete são esportes que o professor de Educação Física deve ensinar para os estudantes, mas que não estão presentes na grade curricular como disciplinas obrigatórias. Nesse ponto, a recontextualização que eles apresentam em relação à formação de professores aciona os saberes técnicos, específicos da área, como elemento importante para a futura prática docente. Nos cursos de Letras e Ciências Biológicas, em resposta à questão sobre a distribuição de disciplinas, dizem que "estão equilibradas".

No curso de Letras, também se equiparam as percepções sobre a falta de "disciplinas específicas" (seis estudantes) e de "disciplinas pedagógicas" (cinco estudantes). Sobre isso, os estudantes indicam como ausências no currículo:

> *Disciplinas que focassem no desenvolvimento de materiais para os alunos, de produção de documentos acadêmicos, especificidades do próprio objeto de estudo, como literatura, gramática, entre outros. Acesso às tecnologias, para entendermos os alunos de hoje. Disciplinas voltadas para a análise, recepção e compreensão de textos, ensino da gramática normativa, história da literatura e estudos aprofundados acerca dos gêneros textuais* (Estudantes de Letras).

Já no grupo focal com os estudantes de Letras, assim como no caso da Educação Física, ganhou destaque a ausência de disciplinas específicas no curso. Destacou-se a falta de disciplinas dedicadas ao estudo da "gramática normativa", trazendo argumentos do tipo "se eu não sei gramática, como eu

vou ensinar?" (Estudante de Letras). É perceptível entre eles, da mesma forma que entre os do curso de Educação Física, a associação entre uma futura boa prática docente e um processo formativo centrado nos saberes específicos que irão lecionar.

No curso de Ciências Biológicas, apesar de a maioria dos estudantes indicar que as disciplinas específicas e pedagógicas estão "bem equilibradas" no currículo, na resposta seguinte afirmam que "faltam disciplinas específicas", entre elas:

> *Limnologia, biologia aquática. Anatomia comparada, comportamento animal, bem-estar animal, carga horária de determinadas específicas muito curta (histologia, citologia, biologia molecular, fisiologia). Carga horária curta de biologia molecular e geologia, comportamento animal, anatomia comparada* (Estudantes de Ciências Biológicas).

Nesse caso, é importante destacar que, na primeira fase desta pesquisa, identificamos no PPC um pequeno espaço para as disciplinas voltadas para a formação docente. No entanto, a oferta reduzida de conteúdo de caráter pedagógico não é apontada pelos estudantes como ausência nesse currículo. Apenas uma estudante cita a falta de conhecimentos didáticos e pedagógicos no currículo.

Pelas especificidades da formação de pedagogo, as fronteiras entre as disciplinas pedagógicas e específicas são as mais fluidas. Talvez por esse motivo, aparece nas respostas uma tendência dos estudantes em afirmar um equilíbrio entre essas disciplinas no currículo. No entanto, alguns mencionam que "faltam outras disciplinas", entre as quais citam:

> *Jogos e brincadeiras, psicologia mais aprofundada em questões escolares. Legislação. Acredito que uma ênfase maior nas aulas de libras e específicas para inclusão. Jogos, informática, primeiros socorros* (Estudantes de Pedagogia – noite).

> *Disciplinas voltadas à supervisão. Disciplinas de gestão e empreendedorismo* (Estudantes de Pedagogia – manhã).

A diversidade das disciplinas citadas como ausentes no currículo do curso de Pedagogia, de certa forma, está em consonância com o que indica Barretto (2015) acerca da amplitude da formação de pedagogos, definida pelas diretrizes nacionais e que se apresenta como uma questão de importante debate para esse campo de formação no país. De acordo com Barretto (2015, p. 687):

> A despeito das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia, agravada pelo fato de que eles pretendem preparar ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores.

De modo geral, é importante observar que os estudantes das licenciaturas tendem a apontar a ausência de disciplinas específicas nos currículos, mesmo aqueles que acreditam que o curso não prepara para a prática docente ou que identificam a ausência de disciplinas pedagógicas. Assim, é possível dizer que, na maneira com que os estudantes recontextualizam o currículo vivenciado, ainda que identifiquem poucos espaços ou práticas docentes, eles demandam disciplinas específicas. Mesmo que reconheçam que as disciplinas "teóricas" não preparam ou não dialogam com a "prática", são essas as disciplinas que os estudantes mais sentem falta nos currículos, e assim, permanece a dicotomia.

Nos processos de recontextualização do currículo oficial e vivido, os estudantes reafirmam um cenário já identificado por Barretto, no qual:

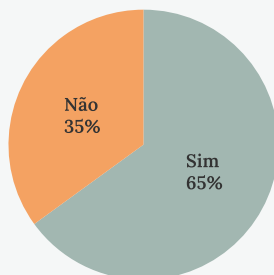
> Nos modelos de formação de professores prevalecem arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas. A despeito das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia [...]. Mantém-se também o acento quase exclusivo nas disciplinas das áreas de referência nas licenciaturas voltadas para os anos finais da escolaridade básica, uma vez que a concepção dominante é a de que para ser um bom professor basta que ele domine os conhecimentos das disciplinas que deve ensinar. Falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência (BARRETTO, 2015, p. 687-88).

Assim, a valorização de alguns conteúdos em detrimento de outros parece ser uma constante no discurso do professorado em serviço e em formação, em que a tradição de valorização do bacharelado no país tem, com certeza, um papel fundamental, aliado à fragmentação curricular e falta de conexão entre as universidades e as escolas (GATTI, 2016; NÓVOA, 2017). Transparece, nas respostas analisadas, a noção de que não há vantagens em se ter muitas disciplinas pedagógicas, ainda mais quando estas estão "ocupando o lugar" das disciplinas "importantes".

## Teoria x prática

A pesquisa realizada nos oferece dados importantes para pensarmos como a realidade (micro) espelha o contexto (macro). Nas respostas dos estudantes, quando se expressam sobre o que entendem por prática e a dimensão de sua vivência e recontextualização, transparece uma relação conflituosa também para este aspecto apontado nos estudos sobre formação docente como um grande problema: a relação teoria x prática. Quando perguntamos, por exemplo, se "durante a graduação, você acha que as atividades voltadas para a prática docente

propostas pelo currículo do seu curso te prepararam para ser professor?", a maioria dos estudantes acredita que sim, como pode ser visto no Gráfico 3:

**Gráfico 3: Formação para a prática docente**

Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas dos questionários aplicados.

Embora, no gráfico geral, 65% dos estudantes afirmem que o curso prepara para atuar como professor, ao avaliarmos separadamente cada uma das licenciaturas, as opiniões são diferentes. Mais da metade dos estudantes de Educação Física do turno da noite e de Ciências Biológicas responderam que não. E, mesmo nos outros cursos, como Letras, Pedagogia e Matemática, há um percentual considerável de estudantes que acha que as atividades práticas não os preparam para a profissão docente (mais de um terço). Somente no curso de Educação Física do turno da manhã, mais de 80% dos estudantes responderam que sim a essa questão.

Dessa forma, é considerável o percentual de pessoas que afirmam que não se sentem preparados para a profissão. O estágio supervisionado, de forma geral, é quase o único responsável pelos momentos de contato entre o licenciando e o seu espaço de trabalho. Na primeira fase da pesquisa, pudemos constatar, na dimensão documental dos PPC analisados, como esse fato se apresenta na maior parte dos cursos. No segundo momento – o currículo praticado –, os dados apontam para a necessidade de

(re)construção constante do conceito e da vivência das práticas, de forma a (re)construir a própria profissionalização docente.

A percepção de que a experiência é a fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar transparece na fala dos sujeitos da pesquisa, tanto nas respostas do questionário quanto nas conversas com os grupos focais. Alguns exemplos do grupo focal realizado no curso de pedagogia do turno da noite refletem, ao mesmo tempo, a motivação e a desmotivação dos estudantes pelas vivências relacionadas aos estágios:

> *Quando a gente tem essas vivências compartilhadas, a gente se desmotiva, se sente despreparado para enfrentar as situações relatadas pelos colegas.*
>
> *O que se vive no primeiro dia de estágio a gente não esquece [...] a gente lembra mais que os textos.*
>
> *A desmotivação começa em casa. [...] Aprender com a experiência de outros motiva, mas na escola é outra realidade, coisas diferentes do que a gente vê no ambiente acadêmico.*

A fala dos estudantes revela elementos comuns em relação à avaliação do estágio como campo formativo. Um desses elementos parece ser a crença de que o estágio é o espaço onde vão "aplicar" a teoria, de modo a prepará-los definitivamente para a docência. Logo, quando se deparam com a escola, um espaço dinâmico, vivo, permeado por relações humanas complexas – e não um laboratório de aplicação –, recaem em desmotivação, no endosso da ideia de que a teoria não os prepara para a realidade. Por outro lado, "a desmotivação começa em casa" e a figura do estágio *pro forma*, burocrático, da assinatura de papéis para cumprimento de créditos acadêmicos, aciona um outro mito: "só se aprende a ser professor na prática", que, nesse caso, refere-se ao início da carreira propriamente dita. A larga aceitação dessa perspectiva tem produzido efeitos para a docência, entre eles, um "saber fazer" que não propicia pontes significativas entre a teoria e a prática no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, não há como desconsiderar a urgência de uma formação docente conjunta, cooperada e corresponsável entre universidades e escolas, a fim de que o estágio cumpra seu importante papel formativo, o que inclui o necessário processo reflexivo teoria e prática, no ato da experiência vivida.

A recorrência na percepção dos estudantes de que a prática formaria o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial necessita de ponderação. É preciso refletir sobre o papel mítico que é atribuído à prática como fonte para o "[...] conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar" (MARCELO, 2009, p. 121). Para o autor, é preciso dar ênfase na pesquisa sobre aprender a ensinar, uma vez que a reflexão, a pesquisa e a narrativa sobre a prática permitem compreender a incerteza e a espontaneidade do ensino, a fim de que a ação docente possa ser construída a partir das particularidades do cotidiano escolar e da sala de aula. De acordo com ele, o conhecimento docente é "[...] adquirido através da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem" (MARCELO, 2009, p. 121).

Nessa mesma linha de raciocínio, estudos e pesquisas têm apontado a existência de posições diferentes quanto à aprendizagem docente para a prática. Ao repensar as conexões entre formação e experiências, Zeichner (2010) pondera que há mais de um ponto de vista. Na visão tradicional, os professores principiantes aprendem sobre o ensino no exercício da função, ou seja, a partir da prática durante o estágio profissional. Já outros defendem que essa formação precisa acontecer de forma gradual, uma vez que a responsabilidade de gerir uma classe vem depois ou em conjunto com uma gama de componentes curriculares que preparam para a prática o futuro professor, aliada a uma extensa experiência de estágio sob a supervisão cuidadosa de um orientador.

Assim, a pesquisa nos aponta percepções sobre aspectos fundamentais da constituição do sujeito-professor, como o conceito e a vivência da prática nos currículos e os modos como se

concebe sua relação com a teoria, indicando que a construção da prática docente deve iniciar-se já na formação inicial sob a supervisão de um orientador. Além disso, é preciso ainda que os currículos abram espaço para que a prática seja vista como um lugar para reflexão, problematização e compartilhamento de experiências de campo, a fim de que essas vivências possam ser orientadas e conectadas às necessidades da profissão docente.

## TDIC para uso x TDIC para ensino-aprendizagem

Na primeira parte da pesquisa, a investigação apurou que há cursos (Matemática, Pedagogia e Letras) que demonstram maior preocupação com o uso das TDIC, por apresentarem em seus currículos diferentes componentes curriculares, como disciplinas obrigatórias e optativas. Já em outros cursos (Educação Física e Ciências Biológicas), verificamos que, embora haja preocupação com a inserção das tecnologias, ela se resume à oferta de apenas duas disciplinas obrigatórias cujas ementas não focam a prática, mas sim a "instrumentalização" do estudante para o uso de ferramentas e aplicativos digitais.

Tendo em vista os resultados obtidos pela parte inicial da pesquisa, consideramos fundamental dar continuidade à investigação, partindo para a compreensão da vivência curricular dos licenciandos, a fim de entender a maneira com que a inserção das TDIC acontece de fato na formação docente. Para pensar como essa formação deveria acontecer, concordamos com Frizon e demais autores (2015) que os cursos de licenciatura precisam repensar o fazer pedagógico, de modo a introduzir componentes curriculares capazes de atender às necessidades educacionais e as demandas trazidas para o contexto escolar pela sociedade da informação. Só assim o futuro professor estará apto a considerar:

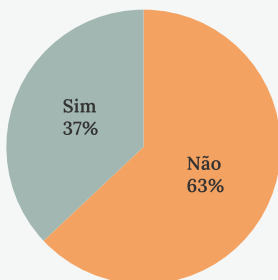
> [...] as potencialidades, as individualidades de cada aluno, estimulando processos educativos em que o aluno possa desenvolver-se autonomamente, numa perspectiva de apropriação e produção do conhecimento. Esse comportamento somente será possível se o professor experienciar na sua formação novas formas de conduzir os processos educativos, que considere o estado da arte de sua disciplina, o uso ativo e crítico das tecnologias digitais, além de compreender como se processa a mediação entre professor e aluno, professor e tecnologia, aluno e tecnologia (FRIZON et al., 2015, P. 10195).

Assim como os autores, acreditamos ser fundamental que os cursos de licenciatura repensem seus currículos, de modo a incluir componentes voltados para o uso das TDIC. O objetivo não deve ser somente a aquisição de competências e habilidades para o emprego da tecnologia digital, mas principalmente o favorecimento de um fazer pedagógico renovado que contribua para a produção de situações pedagógicas que assegurem a apropriação e produção do conhecimento com o uso das TDIC.

Embora tenhamos identificado, na primeira parte da pesquisa, a necessidade de os currículos das licenciaturas investigadas abrirem mais espaço para o uso das TDIC, buscamos nesta segunda etapa compreender a vivência dos estudantes nesse aspecto. Procuramos inicialmente investigar o acesso e a familiaridade com equipamentos, recursos, *softwares* e aplicativos digitais. Assim, pelo questionário, constatamos que a maioria dos estudantes tem acesso frequente a um ou mais recursos/equipamentos digitais, como celular, computador, *pendrive*; e também usam com certa regularidade aplicativos para armazenamento em nuvens, jogos digitais, Google Docs e redes sociais, como Instagram, Facebook, WhatsApp e LinkedIn.

Já quando questionados sobre a preparação oferecida pelos currículos de seus cursos para o uso das TDIC na prática docente, os respondentes se dividem entre "preparam" e "não preparam". O Gráfico 4 apresenta a síntese das respostas dos estudantes à pergunta: "Você acredita que seu curso de graduação está

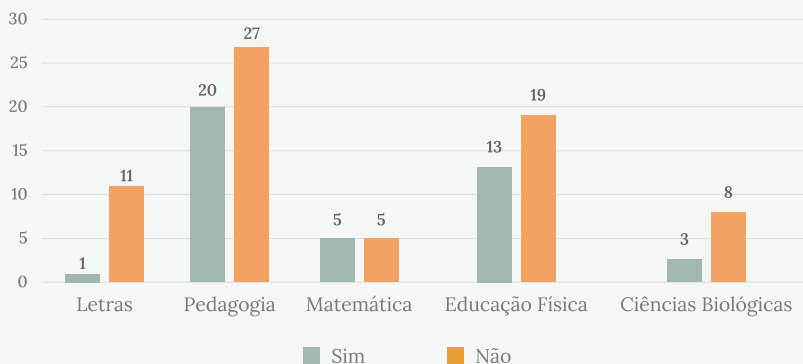
preparando você para a utilização das tecnologias digitais em sua futura prática docente?".

**Gráfico 4: Formação para o uso das TDIC na prática docente**



Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas dos questionários aplicados.

O Gráfico 4 demonstra que a maior parte dos respondentes afirma não estar sendo preparado para introduzir as TDIC na prática docente. Ao observarmos as respostas por curso, é possível confirmar as impressões da primeira etapa da pesquisa, ou seja, há variação entre os currículos das licenciaturas, o que pode ser visualizado no Gráfico 5.

**Gráfico 5: Formação para o uso das TDIC na prática docente por curso**

| Curso | Sim | Não |
|---|---|---|
| Letras | 1 | 11 |
| Pedagogia | 20 | 27 |
| Matemática | 5 | 5 |
| Educação Física | 13 | 19 |
| Ciências Biológicas | 3 | 8 |

Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas dos questionários aplicados.

Por esse gráfico, é possível perceber que há cursos, como Pedagogia, Matemática e Educação Física, em que, embora a coluna do "não" se sobreponha ao "sim", os estudantes se dividem ao afirmar que estão ou não sendo formados para o uso das TDIC como ferramenta pedagógica; enquanto, em outros, como Letras e Ciências Biológicas, é expressivo o número de estudantes que acredita não estar recebendo essa formação. Não podemos deixar de considerar, contudo, que muitos estudantes que responderam "sim" apresentaram justificativas, revelando que as iniciativas curriculares ainda estão aquém das necessidades do futuro professor:

> *Acredito que, mesmo cursando matérias relacionadas às tecnologias, é necessária uma abordagem que nos auxilie no uso real dessas tecnologias em sala de aula, ou seja, diretrizes para utilizarmos essas tecnologias de forma útil e condizente com a realidade dos alunos. Nós temos acesso às ferramentas e conhecimento acerca das funções de algumas delas, mas acho necessário sabermos aplicá-las em sala de aula* (Estudante de Letras).

> *Os novos profissionais que estão sendo formados no curso de pedagogia já têm uma carga de informação em tecnologia boa, temos também matérias sobre tecnologia, mas ainda sim é muito pouco para realidade, cabendo ao profissional se atualizar* (Estudante de Pedagogia – noite).
>
> *Parcialmente, poderia ser melhor. Na minha opinião, é muito pouco, mas de certa forma nos prepara* (Estudante de Educação Física).
>
> *Em algumas disciplinas é exposto certos recursos tecnológicos que podem ser utilizados. Mas falta a prática e de como esses recursos podem ser implementados no dia a dia escolar* (Estudante de Matemática).

Os respondentes deixaram claro em seus depoimentos que, mesmo que haja no currículo espaço para o uso das tecnologias digitais na formação docente, a relação desse conhecimento com a prática profissional ainda é incipiente, ou seja, não é suficiente para que o futuro professor se aproprie das TDIC como recurso pedagógico.

> *As práticas, de uma maneira geral, acabam sendo muito tradicionais e pouco experimentativas no que tange à tecnologia* (Estudante de Biologia).
>
> *As aulas de metodologia não utilizam o laboratório de informática* (Estudante de Letras).
>
> *Estudantes acharam defasada a forma como o conteúdo (uso da tecnologia na sala de aula) foi apresentado na disciplina* (Estudante de Educação Física – manhã).

Embora seja significativo o número de estudantes que consideram não estar sendo formados para o uso das TDIC, encontramos também declarações de vivências positivas propiciadas pelos currículos quanto ao uso da tecnologia digital para a prática docente.

> *Sempre é falado em sala de aula sobre o uso das tecnologias em sala de aula, mas tivemos uma disciplina específica em que buscamos e avaliamos jogos digitais que podem auxiliar no ensino aprendizagem e podem ser utilizados em sala de aula em conjunto com o conteúdo lecionado* (Estudante de Pedagogia – manhã).
>
> *O uso desses recursos são pouco estimulados dentro da instituição de maneira geral. Porém, observo uma melhora na sugestão de utilização a partir do 5º período como estratégia de ensino* (Estudante de Ciências Biológicas).
>
> *Aprendi durante o curso as várias plataformas de apresentação de trabalhos, e formatações destas formas de armazenamento e assim fica mais prático o desenvolvimento de atividades* (Estudante de Educação *Física – manhã).*

Ainda procurando investigar experiências formativas positivas, buscamos averiguar ações formativas para o uso das TDIC que se apoiassem no tripé universitário ensino-pesquisa-extensão. Por isso, perguntamos aos estudantes: "Durante a sua graduação, você teve contato com iniciativas/atividades/estratégias (disciplinas, projetos de pesquisa e/ou extensão) que incentivavam o uso da tecnologia para o ensino? Se sim, quais foram elas?". Embora muitos declarassem que não, para essa questão obtivemos as seguintes respostas positivas:

> *Sim. Geogebra e outros aplicativos do celular e alguns programas nos computadores dos laboratórios* (Estudante de Matemática).
>
> *Sim. Projetos de pesquisa – Observatório de Políticas Públicas pela Sustentabilidade e Restauração de área degrada – que fomentavam a utilização de tecnologias como divulgação científica, bem como construção de aplicativos e plataformas* (Estudante de Ciências Biológicas).
>
> *Tive a oportunidade de ver um pouco mais sobre o uso da tecnologia para o ensino no projeto extensão que participo, que fala sobre as práticas investigativas para o ensino de ciências. Após entrar no projeto estive mais atento para pesquisar sobre as novas tecnologias que estão sendo utilizadas para auxiliar na educação* (Estudante de Pedagogia – noite).
>
> *Residência pedagógica, desenvolvimento de jogos didáticos para o ensino de história* (Estudante de Pedagogia – noite).

> *Sim, estou participando de um projeto de extensão com a prof. A*[5]*. Estamos introduzindo o ensino de língua inglesa no fundamental I na escola B. A professora sempre nos incentiva e nos dá dicas para o uso de tecnologia para as aulas, porém os recursos são escassos, e a cultura das escolas não estão acostumadas a esse tipo de dinâmica em sala de aula* (Estudante de Letras).

Essas respostas nos permitem identificar propostas que abordam o uso das TDIC, mas, tal como no campo dos currículos, essas iniciativas atreladas à pesquisa e à extensão ainda são poucas. Embora as experiências com TDIC para além da grade curricular mereçam ser consideradas como ações formativas, é importante destacar que elas foram vivenciadas por um pequeno número de estudantes que tem interesse e disponibilidade para participar dos projetos de pesquisa e de extensão oferecidos na unidade.

No grupo focal, os futuros professores afirmaram que acreditam que há espaço no currículo para inserção das TDIC, porém essa certeza é relativizada com a insegurança deles quanto aos seus conhecimentos e desempenho pessoal para o uso dessas mesmas tecnologias. Encontramos relatos de pouca familiaridade com os "instrumentos", entendidos como *softwares*, aplicativos e até mesmo com os próprios dispositivos digitais.

> *De certa forma sim, mas acho que não foram fornecidos instrumentos suficientes para lidarmos na prática com as crianças em sala de aula. Tivemos as disciplinas de tecnologia onde aprendemos um pouco das estratégias possíveis, mas ainda me sinto insegura a esse respeito* (Estudante de Pedagogia – noite).

5 Os nomes da professora e da escola foram omitidos.

> *Sou muito fraco em relação às tecnologias e vejo que o curso até oferta de alguma maneira ferramentas ou meios para a inclusão das tecnologias, mas não consigo acompanhar. Acredito que seria interessante o melhoramento da metodologia de aplicação desses conhecimentos* (Estudante de Educação Física – manhã).
>
> *A utilização de um programa multiplataforma (PC e Smartphone) com pouco uso e sem um estudo completo da ferramenta cai no esquecimento após um tempo sem utilizá-lo. Até mesmo o uso do pacote office (Word, Excel, Power Point) não são tão explorados ou usados com frequência* (Estudante de Matemática).
>
> *Tem a tentativa do curso em ofertar disciplinas (Sociedade, Educação e Tecnologia) em dois semestres [...], mas devido à metodologia ou ao docente a gente não teve uma satisfação quanto a isso. Quem não tem o conhecimento prévio sobre tecnologia vai sair daqui sem ter a mínima noção do que aconteceu, infelizmente* (Estudante de Letras).

Convidados a dialogarem com as pesquisadoras sobre as vivências e experiências curriculares, os licenciandos reconhecem a importância de serem preparados para lidar com as tecnologias digitais na escola. Segundo eles:

> *Se o professor não se adequar, não estiver junto com a tecnologia vai ficar para trás. Para trás no sentido de aprendizagem, porque os meninos hoje estão muito espertos, eles estão muito ágeis. Então adianta você ficar no método tradicional de quadro, quadro, folha porque não vai ter resultado. Já que a tecnologia (digital) está aí, vamos usar ela a nosso favor* (Estudante de Pedagogia – noite).

Ainda no grupo focal, algumas pessoas consideraram a necessidade de conhecer melhor o perfil dos estudantes da educação básica para trabalhar com as TDIC:

> *A gente comenta muito em trazer a vivência do estudante para a escola, o estudante está o tempo todo com o celular na mão é dentro e fora da escola* (Estudante de Pedagogia – noite).
>
> *A principal ferramenta que a universidade me deu é essa linha de pensar assim [...] você precisa estar interado no meio, interagir com seus alunos para conhecer a realidade deles, o que eles gostam, o que eles vivem para você saber como usar a tecnologia* (Estudante de Pedagogia – noite).

Os depoimentos do grupo focal confirmaram os dados reunidos pelo questionário no que se refere à incipiência de iniciativas curriculares mais específicas para a formação do professor para o uso da tecnologia digital:

> *Atualmente eu estou estagiando como professora de inglês, eu precisei fazer uma relação de notas para os meus estudantes. Eu pensei primeiramente em fazer no Excel, só que quando eu fui fazer eu tive muitos problemas. Aí eu pensei, poxa vida, formação de professores eu vou fazer relação de nota a minha vida inteira e não aprendi a fazer* (Estudante de Letras).
>
> *Além das disciplinas obrigatórias, nosso curso não tem nenhum outro apoio ou outro suporte [...] para trabalhar nessa nova perspectiva* (Estudante de Letras).
>
> *Fora a disciplina "Sociedade, Educação e Tecnologia" não é colocado em outras disciplinas plataformas de ensino (digitais)* (Estudante de Educação Física – manhã).

Percebemos pelas respostas ao questionário e pelos depoimentos dados durante o grupo focal que, embora haja previsão na grade curricular de tempos e espaços que tratam da tecnologia digital em proporções diferenciadas nos cursos pesquisados, ainda são ineficientes e, na percepção dos estudantes, pouco preparam para lidar com a inserção das TDIC na prática pedagógica. É interessante observar que eles estão conscientes de que a formação oferecida pelos cursos não está em consonância com a cultura em vigência na contemporaneidade e pouco trata

do perfil de alunos, das necessidades e dos desafios que as TDIC trazem para os docentes do século XXI.

## Considerações finais

Pelo que foi possível interpretar a partir das respostas, as representações – especialmente sobre a profissão docente, o papel do professor e a relação destes com a formação – permitem compreender como os estudantes estão recontextualizando sua formação. Tais representações estão profundamente imbricadas na percepção que eles têm sobre o seu currículo e sobre o tipo de conhecimento que consideram importante para a construção da profissão docente. Corroboramos com Marcelo (2009) que a identidade profissional, ou o modo como os professores definem a si mesmos e aos outros, evolui ao longo da carreira e pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos. São fatores importantes para a dinamicidade dessa construção "[...] o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional" (LASKY, 2005 apud MARCELO, 2009, p. 112). Essa complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais que constituem as identidades profissionais é resultado de um intrincado e dinâmico equilíbrio em que a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Os dados do questionário indicaram que há um consenso entre os estudantes de que não estão recebendo formação suficiente para estabelecer relações entre o uso das tecnologias digitais e sua atuação docente. Mesmo para os cursos que reconhecem esse preparo, houve a pontuação da escassez de disciplinas e a pouca eficiência delas para a prática profissional. Embora tenham sido identificados outros tempos e espaços de formação

para o uso das TDIC, eles atingem um pequeno número de estudantes que tem interesse e disponibilidade para participar de ações de pesquisa e extensão.

Com relação à docência, os graduandos sentem que há preparação para o exercício da profissão, mas que essa formação ainda se distancia dos problemas e das vivências escolares. Os grupos focais confirmaram as impressões das respostas dadas ao questionário, pontuando que a formação precisaria estar mais relacionada com as demandas reais da escola e proporcionar um estágio supervisionado acompanhado por professores da licenciatura, permitindo uma troca de experiências entre estudantes, escola e universidade. Os grupos sinalizaram também a necessidade de mais iniciativas que aproximem o exercício do ensino ao mundo conectado e tecnológico.

Consideramos, portanto, apoiadas por outros pesquisadores que se ocupam da formação docente, que os resultados da pesquisa nos indicam que é urgente (re)pensar currículos, para que aproximem o fazer docente da realidade e das necessidades do contexto escolar e construam processos de formação que possam contribuir efetivamente com a apropriação, o conhecimento e a autonomia pedagógica dos professores para o uso das tecnologias digitais (FRIZON, 2015; GATTI, 2016). Além disso, pontuamos aqui a necessidade de construir percursos que não aprofundem as dicotomias técnico x pedagógico, teoria x prática, TDIC para uso x TDIC para ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa nos permitiu (re)pensar os currículos dos cursos de licenciatura em nosso local de trabalho, comparando-os à realidade de outros espaços, entendendo-os na perspectiva da constante necessidade de reconstrução dos processos formativos. Acreditamos que, a partir destes resultados, é possível qualificar intervenções nos processos de construção dos currículos e auxiliar na elaboração de percursos significativos, que se apresentem como possibilidades de formação de um profissional docente preparado de forma plena para realizar o seu trabalho, tendo em vista os muitos desafios da profissão.

## Referências

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20 n. 62, jul./set. 2015.

FRIZON, Vanessa *et al*. A formação de professores e as tecnologias digitais. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (**RIFP**)**. Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em: 15 jul. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/4843. Acesso em: 10 jun. 2020.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

*Parte II*

# (Re)*configurações da experiência*

Capítulo 4

# Formação docente, experiências e diálogos

*Carla Maria Nogueira de Carvalho*
*Daniela Perri Bandeira*
*Liliana Borges*

## Introdução

Este relato de experiência propõe refletir sobre a formação docente desenvolvida em um projeto de extensão universitária na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), *campus* Belo Horizonte.

Para a discussão que pretendemos empreender, faz-se necessário, primeiramente, destacar aspectos que deflagram a precarização nos processos de formação humana, os quais se conservam na pós-modernidade a partir da legitimidade da base econômica capitalista e sua ideologia neoliberal. Na educação, as teorias baseadas no paradigma fordista, dominante no mundo capitalista desde as primeiras décadas do século XX, tiveram grande impacto sobre as políticas e práticas educativas e, consequentemente, na formação docente. A demanda crescente de uma educação de massa orientada para o mercado de trabalho foi essencial para estimular e legitimar concepções industrialistas baseadas em teorias econômicas.

Desse modo, de acordo com Charlot (2005) citado por Libâneo (2012, p. 23), vivenciamos "[...] a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo que ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito".

Nas últimas décadas, as transformações ocorridas no mundo, em destaque a reestruturação produtiva da economia competitiva e a globalização, intensificaram o trabalho docente, agora reconfigurado, especialmente, sob influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O ritmo acelerado e o isolamento tornaram-se comuns no cotidiano de professores, além da alta produtividade como um dos requisitos fundamentais da carreira. Segundo Souza Júnior (2007, p. 1), trata-se de uma realidade "irreversível", direcionada na educação para o surgimento de "[...] um 'novo trabalhador' – flexível, polivalente e moldado para a competitividade". Nesse sentido,

a formação docente demanda que, antes que as ações ocorram a seu favor e culminem em experiências inovadoras, haja uma sensível corrida em direção à formação humana.

> Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação (ARROYO, 2001, p. 47).

A sociedade, de maneira geral, espera que a universidade e seus professores estejam sempre atentos às mudanças e produzam conhecimento desenfreadamente, em consonância com as demandas sociais, projetando o futuro e construindo saberes para novas políticas educacionais pertinentes ao desenvolvimento humano.

Nesse contexto, criar tempos e espaços de diálogo e interlocução entre professores universitários constitui uma iniciativa de quebra do paradigma da individualidade e competitividade, tão presente no universo meritocrático das universidades atuais.

Assim, a extensão universitária contribui significativamente com o processo de formação continuada de professores em serviço. Conforme Souza:

> [...] a Extensão pode também assumir o papel de instrumento de emancipação, de desenvolvimento das capacidades humanas. Isso acontece quando sua prática é transformadora, na medida em que provoca rupturas e pode ser identificada como uma práxis revolucionária, como "prática da liberdade" (SOUZA, 2010, p. 126).

Geralmente, a extensão universitária atua diante de comunidades específicas em prol da solução dos problemas sociais que as atingem, e também em projetos de formação docente desenvolvidos na própria instituição. Entende-se, assim, que é um importante instrumento mediador de comunicação empregado pela universidade, considerando as relações múltiplas e recíprocas para a realização do seu compromisso social de articulação entre os sujeitos da comunidade universitária e a comunidade em geral e criando um vínculo mútuo e dialético (CURY, 1985, p. 43), numa concepção de educação continuada que segue por toda a vida.

A extensão, no sentido com que a compreendemos, tem um caráter político que almejamos alcançar na formação inicial e continuada de professores. A política não se traduz apenas em uma lei, mas sim nas ações para o bem viver, para resistir e preservar a memória e silenciar quando necessário. Assim, busca-se uma reconfiguração da formação docente que conduza à reflexão sobre o papel da universidade e sobre o conceito de *campus* universitário e sua ausência física, caso do *campus* Belo Horizonte da UEMG. Além disso, compreendemos a universidade como lugar dinâmico, de mobilidade de pessoas, e, simultaneamente, lugar de formação permanente. Dentro desse molde universitário, cabe um projeto de extensão que nos interpele a não nos esquivar dessas funções e a impedir anacronismos, imposições que engessam tanto o conceito de extensão como de formação docente.

Nesse contexto, faz-se relevante trazer também algumas definições de formação docente, a partir dos escritos de alguns teóricos, a fim de desenhar a paisagem do que compreendemos e pretendemos para um projeto de extensão. Assim, evidenciamos as pessoas com quem nos alinhamos diante de uma série de proposições.

Tardif (2002) apresenta um interessante posicionamento sobre o saber docente, que, do seu ponto de vista, não é fragmentado, mas holístico. Ele o considera como a junção de vários saberes

experienciais, curriculares, disciplinares e culturais; todos envolvidos na formação profissional.

Na perspectiva de Giroux (1997):

> A educação docente deve ser remodelada como projeto político, como uma política cultural que defina os professores como intelectuais cujo desejo estabeleça espaços públicos nos quais os estudantes podem debater, apropriar-se, aprender o conhecimento e habilidades necessárias para lograr a liberdade individual e a justiça social (GIROUX, 1997, p. 203).

Nesse sentido, a trajetória escolar na formação docente deve ser comprometida com as lutas políticas da educação por justiça social, servindo como espaço de contestação e resistência, considerando o professor como um intelectual crítico e reflexivo. Freire (1979, p. 19) corrobora com essa visão ao afirmar que: "Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto".

A educação e a formação docente, dessa forma, são percebidas e concebidas como um sistema aberto, e o ser humano é compreendido de forma holística em sua multidimensionalidade.

Esse é o modelo de uma formação continuada intelectual e não um "depósito" de conhecimentos, em que ela está inter-relacionada à educação como direito, não como mercadoria, que ameaça as conquistas de tantas políticas públicas voltadas à formação de professores nos últimos 30 anos.

É relevante apontar que a pandemia também trouxe problemas que implicaram mudanças no modelo de formação docente e discente. As ações de extensão, ensino e pesquisa vêm se reinventando em busca de desenvolver estratégias apropriadas ao contexto.

> O foco do debate acadêmico na área educacional também sofreu mudanças com as restrições impostas pela pandemia. Se antes os estudos sobre as condições de trabalho docente atribuíam um papel central à estrutura das escolas, agora, abre-se espaço para avaliar as condições de moradia e o acesso e utilização de recursos tecnológicos por professores e estudantes. Se antes a existência de laboratórios de informática nas escolas era uma demanda, hoje passa a ser item essencial a disponibilidade de computador com rede de internet adequada nas residências (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2020, p. 723).

Os autores também pontuam que: "[...] o País retoma a velha tradição de condenar a diversidade à desigualdade, pois as vítimas primeiras dessa situação são os mais pobres e as ditas minorias" (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2020, p. 723), condição da maioria dos estudantes da UEMG, mais de 70% oriundos da escola pública.[1] Nós, professores, precisamos lutar por equidade dentro das universidades, a fim de amenizar tal desigualdade. E, embora sejamos herdeiros de muitas ideias e ideais europeus, é preciso superar essa dependência cultural, porém, claro, sem desprezá-la. Não há soluções exatas, mas partilhar práticas e valorizar a diversidade nos diferentes espaços e tempos é um caminho para um projeto de extensão como o que aqui apresentamos. Inicialmente, é preciso não "perder" os alunos com uma formação controladora e não inclusiva, própria dos modelos tradicionais.

Nesse cenário, o projeto de extensão para a formação inicial e continuada de professores do *campus* Belo Horizonte da UEMG tem foco na criação de tempos para a formação dentro do próprio sistema, através de momentos para estudar, refletir e (re) construir as formas de trabalho. Isso porque compreende-se que as trocas dialógicas sobre experiências, crenças e práticas entre professores são importantes oportunidades para reflexão

1 Informação completa no Jornal da UEMG disponível no endereço: http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/PubLocal21P20150507152804.pdf. Acesso em: 2 ago. 2019.

e, consequentemente, instrumentos de humanização e conhecimento. Para Nóvoa:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa a dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A proposta inicial foi de aproximação entre as áreas de formação dos professores da UEMG, em um ambiente de trocas de conhecimento e socialização, buscando conhecer esses sujeitos e suas manifestações críticas, criativas e dinâmicas realizadas em uma instituição jovem em constante estruturação. As principais indagações foram: Quem são os professores da UEMG? Quais são as suas práticas, suas áreas de atuação, seus saberes, desafios e necessidades? Como são os territórios vivos das unidades da UEMG onde atuam? Como estreitar laços entre docentes e discentes numa universidade *multicampi* e, ao mesmo tempo, interagir com a comunidade da educação básica, trocando experiências e saberes? As respostas integram um conjunto de reflexões que foram sendo realizadas durante as ações desenvolvidas nos encontros do projeto, e que serão relatadas ao longo deste texto. A proposta foi construir um itinerário de formação caminhando com todos os professores.

Tendo como objetivo principal possibilitar o encontro com a comunidade acadêmica da UEMG, apresenta-se esse processo de formação inicial e continuada que emerge de uma organização aberta à coletividade, em busca de consolidar espaço de produção de conhecimento multidisciplinar, bem como compreender a prática educativa como estritamente humana.

## O projeto de extensão “Formação inicial e continuada no *campus*/ BH da UEMG”: FIC no Campus

O Projeto de Extensão FIC no Campus conta com 12 professores colaboradores que atuam nas unidades acadêmicas de Artes, Música, Educação, Design e Políticas Públicas, além de uma voluntária, mestranda no curso de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), egressa do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG.

Neste relato, apresentam-se registros das ações realizadas em 2019, a partir de encontros organizados com o objetivo de celebrar e socializar a história da UEMG, que completava 30 anos na época, universidade pública e gratuita, constituída a partir da absorção de fundações educacionais de ensino superior, conforme determina a Constituição Mineira de 1989. Além disso, buscava-se suscitar o sentimento de pertencimento e valorização que surgem da articulação e união entre a identidade territorial e cultural de cada unidade acadêmica.

A estruturação do primeiro *campus* da UEMG,[2] situado em Belo Horizonte, ocorreu em 1993 com a absorção de duas fundações educacionais: a Escola de Belas Artes, criada em 1943, precursora da Escola Guignard,[3] reconhecida por sua tradição

---

2 O *campus* BH foi definido pela Lei nº 11.539/94, de 22 de julho de 1994, que nas disposições preliminares caracteriza a UEMG como uma “autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, com sede e foro em Belo Horizonte, tem patrimônio e receita próprios e goza de autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, incluída a gestão financeira e patrimonial”. A estrutura e composição da Reitoria, Pró-reitorias, projeto de implantação e constituição dos *campi* regionais foram definidos na Lei nº 11.539/94, que mencionava como requisito acadêmico para a absorção os programas de qualificação e titulação do corpo docente das fundações absorvidas, os projetos de ensino, pesquisa e extensão de qualidade atendendo necessidades regionais, plano diretor de desenvolvimento acadêmico da entidade e a existência de, no mínimo, 40% de professores portadores de título de pós-graduação (MINAS GERAIS, 1994).

3 A Escola Guignard surge da implantação modernista na Escola de Belas Artes, a partir da direção de Alberto da Veiga Guignard, expressivo artista e educador, trazido pelo então prefeito Juscelino Kubitschek em 1944. Antônio Moura, em seu livro “Memória Histórica da Escola Guignard”, afirma que foram muitas as dificuldades para preencher um vazio infraestrutura no então chamado campo das belas artes, mas Alberto da Veiga Guignard possuía extraordinários conhecimentos artísticos e grande liberalismo didático, que proporcionou

na formação de importantes artistas no circuito mineiro, nacional e internacional, e a Fundação Mineira de Artes Aleijadinho (Fuma), que, ao ser absorvida pela UEMG, constituiu-se em Escola de Design[4] e Escola de Música,[5] ambas originárias da Universidade Mineira de Arte – Fundação Educacional (U.M.A.), em 1953. Além dessas unidades acadêmicas, compõem o *campus* BH a Faculdade de Políticas Públicas (FaPP),[6] criada em 2005 por iniciativa da universidade, e a Faculdade de Educação da UEMG (FaE),[7] constituída em 1994 a partir da incorporação do curso

---

à sociedade belorizontina um salto cultural histórico, possibilitando-lhe grande evolução nas concepções estéticas com a oferta de cursos de arte, os quais significaram um movimento cultural e uma nova concepção artística dentro dos padrões estéticos daquela época. Segundo Moura, Guignard preocupava-se com as qualidades artísticas de seus alunos, proporcionando-lhes a projeção humana que revelava um novo olhar sobre suas potencialidades e descobertas individuais, formando artistas que adotam sua filosofia de ensino até os dias atuais. Disponível em: https://www.uemg.br/institucional-guignard/historia. Acesso em: 11 mar. 2022.

4 A Escola de Design foi criada em 1955, a partir da Universidade Mineira de Arte (U.M.A.), com o nome de Escola de Artes Plásticas (ESAP), iniciando seu funcionamento em 1957 com os seguintes cursos: artes plásticas (pintura/escultura/gravura); desenho industrial e comunicação visual; decoração; e licenciatura em desenho. Em 1964, a U.M.A e a ESAP foram transformadas em fundação e agregadas à Secretaria de Estado do Trabalho e Cultura Popular, passando a denominar-se Fundação Mineira de Arte (FUMA) e alterada em 1980 para Fundação Mineira de Arte Aleijadinho, conforme Decreto nº 7.693. Em 1990, a FUMA optou por ser incorporada à recém-criada UEMG. Disponível em: http://ed.uemg.br/sobre-a-ed/historia/. Acesso em: 11 mar. 2022.

5 A Escola de Música foi criada em 1954, também originária da U.M.A., a qual era constituída por três instituições, a saber: Sociedade Coral, Cultura Artística e Orquestra Sinfônica de Minas Gerais. Em 1964, teve sua denominação alterada para Fundação Mineira de Arte (FUMA) e, em 1980, para Fundação Mineira de Arte Aleijadinho. Em 1995, a UEMG absorveu a Escola de Música da FUMA, que atualmente oferece cursos de bacharelado e licenciatura em música, com habilitação em instrumento ou canto e educação musical escolar. Disponível em: https://www.uemg.br/institucional-esmu/historia. Acesso em: 11 mar. 2022.

6 A Faculdade de Políticas Públicas (FaPP) foi criada em 2005 pela Resolução nº 78/2005 do Conselho Universitário da UEMG, com o intuito de contribuir para a geração e difusão de conhecimentos e tecnologias sociais, além de associar-se às instituições do estado no desenvolvimento de projetos de interesse comum e na oferta de cursos que correspondam às necessidades educativas e profissionais dos estudantes e trabalhadores da administração pública de Minas Gerais, bem como no atendimento à demandas da sociedade mineira, ofertando cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de administração pública, tecnologias e gestão pública, cultural e de pessoas, além de mestrado profissional em segurança pública e cidadania. Disponível em: https://www.uemg.br/institucional-fapp/historia. Acesso em: 11 mar. 2022.

7 O Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) é uma das escolas mais tradicionais de Belo Horizonte. Fundado em 1906 para a preparação de moças no magistério, tornou-se Escola de Aperfeiçoamento em 1928-29, época em que preparava docentes para atuação em escolas normais, e em 1948 transformou-se em Curso de Administração Escolar, que concluiu suas atividades dando origem em 1970 ao curso de pedagogia. Atualmente, o IEMG oferece os ensinos fundamental e médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: https://www.uemg.br/institucional-fae/historia. Acesso em: 11 mar. 2022.

de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), criado pela Lei nº 5.540/1968, quando a formação profissional em nível superior passou a ser exigida.

Esses são os territórios vivos das unidades acadêmicas do *campus* Belo Horizonte (CBH) da UEMG, no qual os professores atuam, que têm uma estrutura física que se mantém separada, localizada em diferentes endereços da capital. Existe um terreno para a construção de um *campus* desde os anos 2000, porém isso não aconteceu. Essa situação é propulsora para a criação desse projeto de extensão.

A ideia surge da experiência de atuação em programas de formação de professores e da demanda por integração entre as unidades do CBH/UEMG, voltada para a construção de identidade docente da UEMG. Essa identidade vem sendo constituída ao longo dos anos na instituição, a partir de discussões realizadas por professores das diferentes unidades acadêmicas, que se uniram em debates acerca de suas condições de trabalho, de instalações inadequadas e da necessidade de organização coletiva para a reivindicação da construção do *campus* BH. Assim sendo, o projeto de extensão FIC no Campus é uma maneira de estreitar os laços entre os docentes e discentes diante do modelo de universidade *multicampi*.

Aos poucos, a partir das ações realizadas pelo projeto, os debates e as discussões temáticas foram se delineando e conquistando um caráter político, pedagógico e social. À medida que a comunidade acadêmica interage para discutir práticas e realidades das unidades, a necessidade da construção do *campus* BH torna-se mais pungente. A implantação de um espaço único para todas as unidades é vista como fundamental para a consolidação da universidade e fortalecimento do pertencimento de docentes e discentes em um território vivo. Segundo Lestinge (2004, p. 23): “[...] É como se uma estrutura gigante, invisível, impusesse um novo *continuum*, uma nova velocidade e ritmo, gerando uma outra qualidade da relação, distanciando as

impressões internas e externas da consciência reflexiva sobre elas, do corpóreo humano”.

Os momentos de formação continuada de professores da comunidade acadêmica do CBH/UEMG e de diálogo com professores da educação básica levantaram temáticas alicerçadas nas realidades de suas trajetórias, incorporadas de sentidos e significados que muitas vezes tocam a formação dos participantes. A universidade é esse lugar criação de experiências e de vivências culturais diversas, as quais evocam relações intrincadas entre estética, política e educação.

Em suma, o projeto FIC no Campus busca a articulação entre a formação inicial e continuada de professores e estudantes no intuito de aproximar as unidades da UEMG e delas com as escolas públicas e a comunidade, promovendo trocas de experiência, espaços de fruição, fortalecimento da universidade e divulgação de projetos, publicações e cursos de extensão.

## As trocas de experiências nas ações de extensão nos eventos do FIC no Campus

As ações do FIC no Campus geralmente ocorrem em forma de seminários com duração de quatro horas, explicitar essa característica é importante porque revela a configuração que estrutura as ações pretendidas, cuja programação contempla uma excursão às instalações da unidade sede do evento, conduzida por estudantes selecionados pelos docentes; uma breve apresentação do projeto; uma palestra ou apresentação de um tema planejado pela equipe do projeto em que ao final destina-se um tempo para debate; apresentação artístico-cultural realizada por estudantes, professores ou técnico-administrativos; uma oficina; e, por fim, um café compartilhado. Os integrantes recebem certificados e têm o nome divulgado no fôlder dos eventos, como forma de registro de sua participação e, principalmente, como reconhecimento de sua contribuição.

Valorizar o trabalho e a experiência de todos é uma premissa nessas atividades.

Desde sua criação em 2016 até 2021, o projeto FIC no Campus realizou 15 seminários. Em 2019, com o intuito de mobilizar as cinco unidades do CBH/UEMG, foram realizados sete seminários de articulação das formações inicial e continuada de professores. Cabe destacar que esse foi um ano em que o projeto cresceu sobremaneira.

O tema propulsor que norteou todos os trabalhos foi "Os 30 anos da UEMG: da absorção de fundações educacionais de ensino superior à consolidação de uma universidade pública e gratuita". Os subtemas desenvolvidos foram elaborados a partir de particularidades de cada unidade sede, de modo a ressaltar a memória das fundações que constituem o *campus* BH/UEMG. Sendo assim, na Escola Guignard, comemoraram-se os 75 anos de sua existência em uma ação que proporcionou aos participantes conhecer os ateliês de arte e demais instalações, além de experimentar o trabalho em uma oficina de gravura e a apreciação de uma performance de violão solo proporcionada por um estudante da Escola de Música. A atuação do diretor e vice-diretora da Escola, contando particularidades sobre a unidade e ministrando uma palestra sobre "O olhar afetivo na didática de Guignard", possibilitou maior aproximação do público com o legado de Alberto da Veiga Guignard para a UEMG.

Na Escola de Design, com o subtítulo "Uma trajetória do Design pela capital mineira", a Fuma foi relembrada, ressaltando o pioneirismo que destaca a Escola de Design da UEMG no cenário nacional. Além dessa palestra e de momentos de fruição musical com um grupo de contrabaixo e um coral com integrantes técnico-administrativos, esse seminário foi especialmente marcante por trazer à tona a articulação que o projeto promove para a formação docente, realçando o trabalho dos professores envolvidos e desconstruindo muros que aparentemente dividem as áreas de ensino. Para exemplificar essa ação, destacamos a oficina de fotografia intitulada "Construção imagética através

da desconstrução da percepção visual e sonora", organizada por dois professores do FIC no Campus, um da Escola de Design e a outra da Escola de Música. Essa oficina iniciou-se com uma visita cemiterial, aberta à comunidade e desenvolvida regularmente por uma professora de história da Escola de Design. As imagens e depoimentos impressionaram, no sentido de identificar possibilidades concretas de construção de saberes a partir da interação entre áreas distintas no fazer pedagógico.

Na Escola de Música, entremeada por danças circulares e musicalidades infantis, a diversidade musical foi destacada, ressaltando a riqueza do patrimônio histórico existente em seu acervo e das partituras decifradas pelas pesquisas realizadas na escola. Na Faculdade de Educação, a ênfase foi dada à experiência de integração entre educação, arte e inclusão. O diálogo entre essas áreas trouxe a interlocução com diferentes projetos de extensão, entre eles, o intitulado "Arte na Espera: interfaces entre violência, cultura e saúde", desenvolvido por uma professora da Escola Guignard, no Hospital das Clínicas da UFMG; além de uma roda de conversa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais (NEPPPE) e convidados para a discussão a respeito da inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência. Na Faculdade de Políticas Públicas, a temática ressaltou as reflexões sobre o direito à cidade como direito humano e também o direito à música, com contribuições de pesquisas de professores e estudantes da Escola de Música que, na ocasião, apresentaram uma mostra comentada: "Cancioneiro de música popular".

O XII Seminário ocorreu no Espaço Cultural da Escola de Design – UEMG, na Praça da Liberdade, intitulado "Campus BH-UEMG: arte, conhecimento, integração e educação pública de qualidade para todxs". No evento, houve grande envolvimento das unidades em comemoração aos 30 anos da UEMG. Vários projetos de extensão se apresentaram com diversas atividades concomitantes na calçada em frente ao prédio, a saber:

- Aula Pública de Desenho;
- Rede Hilo_Fio/Bordando histórias da UEMG;
- Coletivo de Caixeiros-visuais/UEMG, vivência com caixas multimídia, relato com personagens, ações e sonoridades;
- O Conto que as caixas contam: trabalhando com as narrativas literárias na prática;
- Roda de Dança Circular ao som do violino;
- Projeções #nossaUEMG; e
- Grupo de contrabaixo.

O XIII Seminário, último do ano de 2019, ocorreu na FaE e teve temáticas relativas à precarização do trabalho docente e os desafios de mães-estudantes que circulam no *campus* BH. Além disso, ocorreu uma oficina de desenho com crianças de escola pública e outra intitulada "Etnomusicologia e elementos da música como um direito a tod@s".

Os resultados subjetivos alcançados no ano reverberaram a partir das manifestações dos participantes e da repercussão em outros espaços da universidade e nas escolas de educação básica em que nossos(as) alunos(as) transitam. Ainda, algumas das ações motivaram a escrita de trabalhos acadêmicos, os quais foram apresentados no 21º Seminário de Pesquisa e Extensão da UEMG.

## Em busca de um *campus* aberto e integrador

As ações realizadas pelo projeto de extensão permitiram identificar momentos de aproximação entre as unidades da UEMG, os quais vêm instigando a ampliação do olhar docente para áreas de conhecimento diferentes da sua formação, que anteriormente pareciam distantes e eram consideradas periféricas em relação ao seu círculo de saberes e discussões. Nesse sentido, observa-se que há, sobretudo, uma potencial ressignificação

de concepções, ao transitar entre diferentes histórias que proporcionam novas práticas que se interligam e dialogam entre si. Assim, a cada ação organizada nos encontros, percebe-se que está se concretizando uma interação maior entre os docentes.

A troca de experiências no FIC no Campus mobilizou desejos e alavancou outras vivências culturais, antes restritas às unidades da UEMG. Essa questão nos remeteu ao *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, trabalho de Jorge Larrosa Bondía (2002), trazendo à tona a discussão do termo "experiência". O que é experiência? Qual é a concepção de experiência que se busca nesse projeto de extensão a fim de refletirmos sobre a formação docente?

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA, 2002, p. 21).

A formação docente é vítima de uma acelerada rede de informações, no entanto, para Bondía (2002, p. 21): "A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência". A "antiexperiência" é perceptível em um cenário em que o "sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação [...]" (BONDÍA, 2002, p. 22). Tal cenário pode ser comparado ao mundo atual e seu "oceano de informações", para citar Pierre Lévy (1999, p. 15): "Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição".

Essa nova condição pontuada por Lévy (1999) domina docentes e discentes e, apesar das inúmeras vantagens trazidas nas "ondas" desse oceano, ela deixa rastros superficiais na formação

docente. Desde o final da década de 1990, discute-se vantagens e desvantagens dos usos da internet e suas práticas digitais.

Atualmente, essa discussão em tom dicotômico tem se tornado um tanto obsoleta. É evidente que o número de vantagens é incontável, e hoje presenciamos a construção de um sujeito imerso nos multiletramentos que, segundo Rojo (2012, p. 13), refere-se a

> [...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Contudo, há um "vazio" porque excesso de informação não significa experiência. Os sujeitos se constituem a partir de movimentos e buscas norteados por uma horizontalidade que não permite, em muitos casos, chegar à construção de um conhecimento sólido que faça sentido. Corre-se o risco de a formação docente não culminar em uma verdadeira experiência. Ainda nas palavras de Bondía: "A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas [...]" (BONDÍA, 2002, p. 19, grifos do autor). O autor também recorda que:

> Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que tem a ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. [...] Recordem-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem, ou a sociedade da informação (BONDÍA, 2002, p. 27).

Nas ações de formação docente do FIC no Campus, busca-se experimentar o que o outro – no caso, os participantes, docentes, discentes ou técnico-administrativos – apresenta em sua prática; procura-se conhecer, sentir e refletir sobre experiências diversas. E o que enleva essa troca entre as unidades é a desaceleração do momento, nesse contexto, o do encontro e da fruição, para receber o que o outro sabe e nos oferece. Nas palavras de Bondía (2002):

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender com lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, o elemento sensível dos momentos fruição torna-se essencial para o estabelecimento de uma atmosfera de diálogo. Além das sensibilidades suscitadas, é o espaço democrático que oportuniza a troca entre os participantes, que interagem sem a sobrepujança de títulos, categorias ou classes, mas com o entendimento da contribuição individual em prol de um coletivo comum.

## Diálogos finais: a arte do encontro

Busca-se, na "arte do encontro", uma formação docente (re)configurada que não esteja numa perspectiva unilateral, mas que dê conta da diversidade que há no mundo e, principalmente, nas escolas. O que se espera é a percepção do outro com relação à importância e à essencialidade das experiências, semelhanças e diferenças que nos envolvem. Essa é a visão valorizada nas ações do projeto e é exatamente a que comprova as particularidades dos processos de aprendizagem, protagonizados por docentes, discentes e, algumas vezes, também por técnico-administrativos.

A expectativa, nos encontros, é estabelecer diálogos que não se prendam somente àquilo que é útil, como pontuou Bondía (2002), que permitam aflorar uma disposição estética, no sentido que Bourdieu (apud ORTIZ, 1983, p. 87) nos apresenta: "[...] a disposição estética só se constitui numa experiência do mundo liberada da urgência e na prática de atividades que tenham nelas mesmas sua finalidade [...]".

A estética, portanto, é aqui compreendida como a ciência do sensível, acessível não por um discurso em um trabalho do pensamento, mas experimentada no nível da sensibilidade. Experimenta-se o reconhecimento do estético como um modo de conhecer pela sensibilidade, onde se refugiam a pluralidade, a diferença, o humano.

O tema do reconhecimento das diferenças, que supõe o enfrentamento a todas as formas de preconceito e discriminação, é incorporado nas ações do FIC no Campus e lhe é particularmente caro. As discussões sobre os direitos humanos encabeçadas pelos docentes da Faculdade de Políticas Públicas (FaPP) e os encontros de formação na Faculdade de Educação (FaE) – que discutiam propostas alinhadas ao programa de ações no combate à evasão de estudantes da UEMG – acolhem e incentivam a permanência, humanizando os espaços de formação docente

e contribuindo para a construção de suas carreiras. Conhecer a história das unidades e transitar por suas edificações proporcionou uma experiência significativa a muitos participantes. Reconhecer a diversidade nos seminários temáticos, que tem como premissa o direito à educação, assegura um campo de lutas necessário na construção de um *campus*.

Nesse sentido, a formação proposta nunca está acabada, pois professores ensinam uns aos outros e os estudantes, que, por sua vez, nos ensinam também. Tudo isso se assemelha a uma negociação não explicitada, realizada de forma natural, embora com alguma intencionalidade pedagógica.

Tardif (2002, p. 78) pontua que as memórias das experiências educativas são marcantes para a construção do "eu" profissional, isto é, uma subjetividade "[...] modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e socialização". Segundo o autor, os saberes que servem de base para o ofício do professor são plurais, adquiridos por intermédio de diferentes fontes.

> Os *saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos*, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 61, grifos do autor).

Assim, a partir da socialização de diferentes práticas, somos provocados para uma transformação subjetiva e profissional, construída nos diálogos, na interação uns com os outros, sem nos furtar a debater o nosso processo de formação humana. O FIC no Campus é um convite para experimentar, para além do conteúdo, essas discussões.

## Referências

ARROYO, Miguel. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. *In:* RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2:** Semana Pedagógica Paulo Freire. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 42-54.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales:** Hacia a una pedagogía crítica del aprendizaje. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas, 1997.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento**. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais) – Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ), Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, 2012. p.13-28.

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 28. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2021.

MINAS GERAIS. **Lei nº 11.539, de 22 de julho de 1994.** Dispõe sobre a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e dá outras providências. Disponível em: https://www.uemg.br/downloads/940722_LE_11539.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212. Acesso em: 10 jun. 2020.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. Tradução de Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Introdução. *In:* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. **O conteúdo e a essência da recente política voltada para a formação dos trabalhadores no Brasil**. 2007. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_hormindo%20pereira%20de%20souza%20junior.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Capítulo 5

# Programa de residência pedagógica e formação docente: efeitos analisados sob a ótica de estudantes residentes

*Ricardo Ribeiro Martins*

## Introdução

A formação docente está alicerçada sobre pilares teóricos e práticos, sendo impreterível articulá-los de modo crítico e reflexivo, a partir de uma perspectiva que posiciona todos os atores sociais escolares envolvidos nesse processo – professores e estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES), bem como profissionais da educação básica (professores, coordenadores e gestores educacionais) – como pesquisadores que têm amparo nos dados decorrentes das vivências seja no contexto das IES, seja nas escolas de educação básica.

Majoritariamente, o eixo prático da formação de professores é distribuído entre estágios supervisionados e práticas como componente curricular. Os estágios são elementos contidos na matriz curricular dos cursos de licenciatura que viabilizam o contato direto de licenciandos com espaços profissionais de sua área. Já as práticas, como componente curricular, objetivam o conhecimento e análise de situações pedagógicas sem, contudo, derivar da realização de atividades no mesmo local em que essas situações se dão. Assim, o conhecimento e a análise mencionados podem ocorrer de distintas formas, tais como apresentações de relatos de experiência, situações simuladas, recursos audiovisuais para debates, entre outras possibilidades. Resta dizer ainda que ambos os elementos curriculares têm seus efeitos potencializados quando possibilitam espaços de reflexão crítica da prática vivenciada sob a égide da práxis educativa.

Todavia, há um número considerável de estudantes, conforme evidenciam pesquisas conduzidas por Gatti e Barreto (2009) e Calderano (2015), por exemplo, que compreendem que o estágio curricular supervisionado não alcança, de maneira qualificada, seu propósito de enriquecer a formação de professores ao permitir o contato com locais de prática profissional. Segundo alguns desses relatos, as vivências referentes ao estágio curricular são fragilizadas, especialmente nos casos em que a

articulação entre IES e escolas de educação básica não ocorre de maneira tão intensa.

Frente a esse impasse, portanto, e visando à reconfiguração da proposta de estágio curricular supervisionado, docentes da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – *campus* Guarulhos inovaram na proposta curricular do curso de Pedagogia ao renomearem o estágio curricular supervisionado (SILVESTRE, 2016). O nome escolhido foi Residência Pedagógica, e tal mudança estabeleceu como propósito o reconhecimento do papel não apenas IES na formação dos futuros pedagogos, mas também o desempenhado por atores sociais da escola de educação básica, considerando todos igualmente cruciais para a qualidade do processo de formação docente.

No ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), lançou um programa homônimo com intuito de "induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura" (BRASIL, 2018). A proposta, que teve em sua origem o objetivo de substituir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), foi estabelecida, sem lograr êxito com relação a esse objetivo, pelo Edital Capes nº 06/2018 – Residência Pedagógica.[1]

O edital resultou, então, na concessão de 45 mil bolsas, sendo 27 para estudantes do curso de Pedagogia da UEMG, unidade Ibirité. É em relação, portanto, aos relatos dos estudantes bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) que este capítulo se assenta, visando compreender o modo como esses participantes comunicam os efeitos do programa nos seus processos formativos.

Como instrumento de fonte de dados empíricos, foram utilizados os relatórios dos residentes – documento formulado pela Capes e que tem como um dos tópicos a seguinte questão:

---

1 Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf. Acesso em: 8 abr. 2022.

"Como a Residência (Programa de Residência Pedagógica) contribuiu para sua formação profissional?"

## O estágio curricular no contexto da formação de professores

Há, em relação à formação de professores no Brasil, a compreensão de que dois grandes paradigmas a norteiam, a racionalidade técnica e a racionalidade prática (SILVESTRE; PLACCO, 2011). Enquanto o primeiro modelo implica a ideia de que o domínio das técnicas pedagógicas é suficiente para o exercício da docência, o segundo deriva de uma precária noção de que a prática de modo isolado e preponderante define o êxito do processo formativo docente.

Como pensar, então, um processo formativo que não priorize os aspectos e componentes teóricos, nem minimize a relevância da teoria com relação aos aspectos práticos da docência? Essa questão orientará a escrita deste tópico, que tem por objetivo salientar o estágio curricular como um dos elementos práticos previstos nos documentos que guiam a formação de professores.[2] Para tanto, serão abordados autores como Silvestre e Placco (2011); Calderano (2015; 2013; 2012); Pimenta e Lima (2006; 2012); Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), entre outros.

A partir desse propósito, um ponto que merece destaque é a complexidade da docência na contemporaneidade, uma vez que pensá-la do ponto de vista do saber docente implica deixar de restringi-la ao eixo da erudição e não reduzir à prática. A esse respeito, Tardif (2011) diz que:

> [...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo

2 O outro corresponde às práticas como componente curricular já explicitadas no texto introdutório deste capítulo.

> do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica. Em todos esses anos, sempre situei essa questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade (TARDIF; LESSARD, 2000). Por isso sempre me pareceu absurdo falar do "Saber" (ou do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática, do Ensino, etc.), tal como o fazem certos psicólogos e pesquisadores anglo-saxões da área da educação, como se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados (TARDIF, 2011, p. 10-11).

Enfatizo, com base nas considerações apresentadas por Tardif (2011), que são especificamente essa interdependência e a interferência dos dois polos de saberes que compõem o estágio curricular enquanto eixo formativo, devendo posicioná-lo como elemento central em relação aos propósitos da formação de professores.

Assim, levando em consideração a escola articulada às outras realidades sociais, organizacionais e humanas, tanto de docentes como de discentes – além dos demais atores sociais envolvidos no contexto da educação formal –, insere-se o estágio curricular, cuja importância tem sido minimizada por alguns alunos e professores de IES, bem como por professores e administradores das escolas-campo de estágio (SILVESTRE, 2016; PIMENTA; LIMA, 2012; CALDERANO, 2012; SILVESTRE; PLACCO, 2011).

Ainda em franco diálogo com o argumento supracitado, por meio de um exercício ativo de reconhecimento do estágio curricular como eixo da formação docente, Gatti e Barreto (2009), quando pesquisavam a formação docente e analisavam Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de 71 cursos de Pedagogia, ressaltaram a seguinte observação acerca dos estágios curriculares:

> Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 120).

Nesse sentido, ao considerar as condições e problemas atuais relativos à formação de professores, Gatti (2016) nos alerta a respeito do estágio curricular como um "ponto crítico" do processo formativo, uma vez que, segundo a autora:

> Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas (GATTI et alii, 2008). Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o aumento crescente das matrículas no turno noturno (GATTI, 2016, p. 167).

Ainda em relação aos impasses que atravessam tanto as práticas de ensino quanto os estágios curriculares no âmbito da formação acadêmico-profissional de professores, Silvestre (2016) apresenta uma relevante reflexão, fornecendo o que entende ser uma explicação para as críticas que os elementos do processo formativo enfrentam. Para a autora,

> [...] embora seja óbvia a importância das práticas de ensino e dos estágios curriculares nos cursos de formação, as bases epistemológicas que sustentam as práticas na maioria dos cursos de formação inicial ainda são pautadas pelos pressupostos da racionalidade técnica, isto é, ainda não venceram a relação linear e refratária que estabelecem entre o conhecimento científico e a prática da sala de aula. Em outras palavras, os currículos de formação ainda hierarquizam o conhecimento ao pôr em destaque aquele que se aprende na universidade e desvalorizar o conhecimento prático, dando ao primeiro uma maior importância (SILVESTRE, 2016, p. 148).

Como enfrentamento dessa problemática, Andrade, Aparício e Haas (2015) defendem que o estágio curricular deve ser um espaço problematizador, instigante e avaliativo, ou seja, um dos principais pontos das práticas de formação docente, com a participação dos discentes, da universidade e de todos os professores envolvidos, tanto os da universidade quanto os da escola-campo de estágio.

As reflexões tecidas por Calderano (2015) também evidenciam a importância do modo de conceber e operar o estágio para os estudantes de cursos de licenciatura. Desse modo, a autora enfatiza a capacidade de influência do professor formador (orientador de estágio) implicado com esse eixo da formação docente, deixando claro que a falta dessa orientação repercute negativamente nos licenciandos, uma vez que "[...] a ausência da orientação do professor da universidade, a sua omissão, também influencia as ações dos acadêmicos, aumentando a dispersão na ação dos estagiários" (CALDERANO, 2015, p. 3333). A autora destaca, ainda, que:

> A análise dos dados, desta forma concebida, deixa pistas de que o professor de estágio da universidade exerce um poder significativo na condução do estágio. Seus modos de lidar com o estagiário e de se relacionar com a escola básica revelam uma concepção – explícita, ou não – sobre o estágio e sobre a formação docente (CALDERANO, 2015, p. 3333).

Pimenta e Lima (2012) ressaltam o estágio curricular como elemento que extrapola o eixo prático da formação docente, na medida em que representa uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção. Essa atividade é articulada, por sua vez, à prática, integrando o que as autoras reportaram como práxis, devendo ser este, então, o estatuto a ser assumido pelo estágio curricular no âmbito dos cursos de licenciatura.

Apontando ainda para uma distinção entre ação e prática, sendo que esta se vincula às instituições por seu caráter generalista e prescritivo, enquanto aquela é associada aos sujeitos e aos redimensionamentos que a subjetividade confere à realização da prática, Pimenta e Lima (2006) defendem a ideia de que:

> Em sentido amplo, ação designa a atividade humana; o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de *ação* é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Assim, denominaremos de *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12, grifos das autoras).

Sendo assim, é por meio do confronto dialético entre ação e prática que se insere o estágio curricular como um momento da formação em que os estudantes-estagiários estarão diretamente envolvidos com os atores sociais escolares e com a escola de educação básica como lócus de suas reflexões críticas e pesquisas.

A aproximação da realidade escolar, portanto, apresenta importância mais significativa quando vinculada a uma conotação de envolvimento, de intencionalidade. É preciso, por isso, que essa realidade seja analisada e questionada (PIMENTA; LIMA, 2012). Nota-se, aqui, o elemento que as autoras destacaram como fundamental para a contribuição do estágio para a formação dos futuros professores, a saber, a reflexão. Ou seja, para Pimenta e Lima (2012), o estágio colabora inegavelmente, desde que pensado a partir da perspectiva da práxis, demandando dos estudantes-estagiários uma constante e orientada reflexão a respeito de suas vivências, além de uma postura de pesquisadores, uma vez que as autoras sustentam que a própria atividade de estágio deve ser compreendida como pesquisa.

Em diálogo com a proposta de um estágio curricular realizado a partir da articulação indissociável entre teoria e prática, e considerando a reflexão como elemento essencial do processo, Silvestre (2016) destaca que:

> Mesmo após a reforma educacional dos anos 1990 [...], os cursos de formação não conseguiram romper com a lógica da racionalidade técnica de conceber o conhecimento e a prática como dois polos antagônicos e dissociáveis. Mesmo com todas as discussões sobre a formação do professor reflexivo e pesquisador, fomentadas e orientadas, inclusive, pelas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, os estágios curriculares desses cursos continuam sendo desenvolvidos de modo desarticulado do projeto de formação, sem considerar a importância da aproximação entre escola-campo e universidade e, principalmente, sem considerá-lo como uma possibilidade de contribuir com o reconhecimento, por parte daquele que está em formação, de que o trabalho

> do professor é uma atividade teórico-prática (SILVESTRE, 2016, p. 149).

É ainda com essa mesma linha argumentativa que Nóvoa (2017) defende a instituição de uma "casa comum da formação e da profissão" docentes. Para o autor, essa "casa comum" deve se organizar a partir de uma natureza híbrida pertinente à articulação entre a universidade, as escolas de educação básica e as políticas públicas educacionais. A esse respeito, ele assim discorre:

> É uma "casa comum" da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. Esta proposta recusa não só uma visão aplicada, translacional, da ciência universitária para o trabalho escolar, mas também uma visão técnica, praticista, fechada nas virtudes do chão da escola ou na "glorificação da prática" (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p. 123). O segredo deste "terceiro lugar" está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Assim, a proposta apresentada por Nóvoa (2017) se alicerça no reconhecimento da importância tanto dos saberes acadêmico-científicos mobilizados no âmbito da universidade quanto dos saberes investidos de professores(as) da educação básica. O "segredo" enfatizado pelo autor corresponde ao resultado do confronto dialético desses dois conhecimentos, a fim de que se possa constituir o "entre lugar" de natureza híbrida ao qual nomeou de "casa comum".

Em linhas gerais, e de acordo com a literatura mobilizada, busquei esclarecer o modo com que o estágio curricular é

compreendido em relação ao processo de formação de professores, bem como os resultados de algumas pesquisas sobre a percepção de diversos atores sociais escolares envolvidos com esse processo, seja no âmbito da universidade – na figura de professores e estudantes de cursos de licenciatura – seja no contexto das escolas de educação básica, com professores, estudantes, coordenadores, supervisores e gestores escolares.

Abre-se a possibilidade, por conseguinte, de pensar o papel do PRP para a formação de professores. É, portanto, com esse objetivo que se estruturará o momento seguinte deste trabalho.

## O papel do programa de residência pedagógica para a formação de professores

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) corresponde a uma iniciativa surgida no âmbito do MEC, por meio da Capes, no ano de 2017, e implementada a partir de março de 2018. A ideia inicial que fundamentava sua concepção era a substituição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Em decorrência, entretanto, da insurgência de movimentos que envolveram atores sociais de diversas universidades, a extinção foi combatida, culminando na coexistência de ambos os programas em prol do estabelecimento de uma política de formação docente pautada na valorização do magistério.

O Pibid, iniciado em 2007, visa possibilitar aos estudantes o contato com a realidade das escolas antes do início dos estágios curriculares, ou seja, ainda na primeira metade dos cursos de licenciatura. Já para o PRP, a principal finalidade é viabilizar a imersão de estudantes matriculados na segunda metade de cursos de licenciatura no universo das escolas de educação básica.

Este capítulo salientará as características do PRP, haja vista que os dados empíricos analisados são decorrentes das atividades realizadas por 27 estudantes do curso de licenciatura

em Pedagogia de uma universidade pública do estado de Minas Gerais, que participaram efetivamente, bem como ressignificaram as ações previstas pelo Edital Capes nº 06/2018.

Contudo, o PRP da Capes/MEC guarda íntima semelhança com a proposta homônima de estágio curricular do curso de pedagogia da Unifesp – *campus* Guarulhos (ANDRÉ, 2017; SILVESTRE, 2016; SILVESTRE; VALENTE, 2014). De acordo com Silvestre (2016), tal proposta foi nomeada de Programa de Residência Pedagógica devido às características exclusivas dos estágios curriculares da instituição. Segundo ela, o PRP parte do pressuposto de que o estágio corresponde a um eixo essencial para a formação acadêmico-profissional de professores, uma vez que se encontra intimamente vinculado ao que foi positivado no projeto pedagógico do curso,

> [...] não o limitando a uma simples disciplina, mas organizando-o de forma articulada às demais atividades do curso e às escolas-campo, por meio de uma metodologia própria, que possibilita não só a "apropriação do processo de trabalho pedagógico", mas também uma "sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional" (Unifesp, 2010, p. 12), alinhando-se às diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (SILVESTRE, 2016, p. 151).

Silvestre (2016, p. 151) atribui um caráter inovador ao PRP, por se configurar como uma reformulação da própria finalidade dos estágios curriculares e da formação de professores, haja vista a comparação do programa com as formas tradicionais dos estágios curriculares que são organizados e desenvolvidos nos cursos de licenciatura.

Em relação à compreensão da proposta como uma ação inovadora, Silvestre (2016) afirma que o PRP se sustenta em quatro princípios: a) "Formar professores para atuarem na escola

pública”; b) “A imersão como um dos princípios básicos da RP”; c) “Os acordos de cooperação como forma de consolidação das parcerias” e; d) “Dupla transitividade: Entre os processos de formação inicial dos licenciandos e a formação continuada dos professores da rede” (SILVESTRE, 2016, p. 152-160).

Os princípios básicos orientadores do planejamento e da execução desse PRP definem, em primeiro lugar, que a residência pedagógica deve ser realizada, obrigatoriamente, em escolas da rede pública, com o compromisso subjacente de formar bons professores para realizarem suas atividades após o período de formação também em escolas públicas.

Para que esse compromisso seja alcançado, é instituído também um período de imersão em que os estudantes-estagiários deverão cumprir a carga horária da residência pedagógica nas escolas-campo de estágio. A imersão demanda dos “residentes” uma etapa de observação participativa e registrada; um planejamento da intervenção, em conjunto com professores tanto da universidade quanto da escola-campo, denominado “Plano de Ação Pedagógica (PAP)” (SILVESTRE, 2016); um período para a realização das ações previstas no PAP, que são impreterivelmente acompanhadas pelos professores formadores, ou seja, conforme a proposta do PRP da Unifesp, os da escola de educação básica que recebem os residentes; e, por fim, a última fase da imersão corresponde ao fechamento das atividades por parte dos estudantes residentes, que são avaliados pelos professores formadores nesse momento.

Destaca-se, nesse processo de residência pedagógica, a elaboração e execução do PAP. A esse respeito, Silvestre e Valente (2014) salientam que:

> A realização de um PAP coloca em relação de cumplicidade a escola e a universidade, por meio do residente, do professor da escola-campo e do preceptor. Constituindo eixo central das atividades de residência, o PAP leva em conta,

> praticamente, boa parte das variáveis que estão presentes no dia a dia das escolas, na realização do ofício docente. O PAP busca criar condições para que se possa ser desvelado o movimento dialético existente entre a lógica do campo do saber e a lógica da aprendizagem, visão sobre o ato de ensinar em que o profissional da educação, responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem que conhecer e saber mediar (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 96).

E é em relação à execução do PAP, atividade reconhecida como "a mais significativa para a formação do residente" (SILVESTRE, 2016, p. 157), que é ressaltada a reflexão de Silvestre:

> Nessa fase, são explicitados os saberes advindos da experiência dos professores que ajudam os residentes que, por falta de vivência com as práticas de ensino, não conseguem desenvolver algumas atividades propostas. Durante a preceptoria[3], esses saberes são transformados em conteúdo da própria formação do residente, fomentando discussões sobre a sua importância para o desenvolvimento da ação docente (SILVESTRE, 2016, p. 158).

O reconhecimento dos professores da escola de educação básica como formadores dos estudantes residentes representa uma avançada consideração dos saberes mobilizados por aqueles que operam a atividade de trabalho docente, permitindo retomar a viabilidade da "mútua fertilização" ou da "interfecundação" do conhecimento.

Ademais, tal concepção demanda da IES uma colaboração efetiva em relação às parcerias estabelecidas com as secretarias de educação e com as escolas de educação básica envolvidas no PRP da Unifesp – *campus* Guarulhos. Desse modo, insere-se o terceiro princípio que rege e ampara o programa, a saber, o

---

3 Nomenclatura usada para fazer referência ao processo de orientação, por parte dos professores da UNIFESP – *campus* Guarulhos, que são preceptores das atividades relacionadas à residência pedagógica

estabelecimento de acordos de cooperação formais com as secretarias de educação, tanto municipais quanto estaduais, e com as direções das escolas, a fim de que as atividades possam ser institucionalizadas (SILVESTRE, 2016).

Em relação a esse último princípio, Silvestre (2016) enfatiza que o PRP se incumbe não apenas da formação dos estudantes do curso de Pedagogia, mas também dos professores das escolas-campo, característica que é compreendida como uma “dupla transitividade do programa”. Isso merece ser mais uma vez destacado, pois faz parte do pressuposto de que “o conhecimento produzido na universidade é tão importante quanto aquele produzido na escola” (SILVESTRE, 2016, p. 161).

Portanto, evidencia-se que a via para a parceria entre universidade e escola se faz plausível em relação ao modo como o próprio trabalho docente é compreendido, a saber, como fonte de saberes investidos/operados por professoras e professores das escolas-campo que realizam a atividade de trabalho docente.

Sendo assim, é também processual e formativo o propósito que as IES devem assumir a fim de que as professoras e os professores reconheçam os saberes mobilizados cotidianamente no exercício de suas atividades. A aposta é que estabelecer e buscar alcançar esse objetivo, pode colaborar para o reconhecimento da unidade pertinente aos elementos teoria e prática no âmbito da formação docente.

Frente ao exposto em referência ao PRP da Unifesp – *campus* Guarulhos, abre-se espaço para sua comparação com a proposta coordenada pelo Governo Federal desde 2018. Assim, conforme consta no *site* da Capes, o Programa de Residência Pedagógica vinculado ao MEC integra a Política Nacional de Formação de Professores e visa “[...] induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (BRASIL, 2018).

Amparado, então, no propósito de qualificação dos cursos de licenciatura que, de acordo com a proposta do MEC, devem "assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica" (BRASIL, 2018), o Programa de Residência Pedagógica estabelece quatro objetivos:

> 1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
> 2. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
> 3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
> 4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Frente ao escopo e aos objetivos do PRP vinculado à Capes, importa sublinhar seu caráter incipiente, o que implica uma escassez de literatura acadêmica e científica a seu respeito. Por isso, inclusive, utilizou-se literatura referente a estágio curricular para auxiliar na compreensão dos propósitos do Programa.

Silva e Cruz (2018) analisam-no com aguçado teor crítico, citando cinco iniciativas de residência pedagógica no contexto da formação inicial de professores. As autoras ressaltam que são "iniciativas isoladas e fragmentadas" (SILVA; CRUZ, 2018, p. 233), com exceção da proposta da Unifesp – *campus* Guarulhos. Elas ainda comentam sobre dois exemplos em que

o programa aparece como atividade ulterior ao processo de formação docente inicial:

> Como formação continuada, portanto, percebe-se dois projetos em disputas, um que se aproximaria ao cenário indicado por Freitas[4], lógica de aplicação direta de uma lógica de ensino e formação pautada por um neotecnicismo expressado pelo controle e aplicação de ações. E um outro que pode atender às especificidades da natureza do trabalho docente que requereria uma unidade teoria-prática para a reflexão sobre este trabalho tendo a pesquisa como princípio formativo (SILVA; CRUZ, 2018, p. 237).

Posteriormente, as autoras dão ênfase à análise de proposta do PRP da Capes:

> [...] aparece uma ideia que é com a prática que os acadêmicos de licenciatura poderão ter a oportunidade de conhecer a sua área de atuação futura, e somente colocando-se em contato com o fenômeno e vivenciando-a, é que se poderá conhecê-la [...]. Tal perspectiva fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores. A opção pelo pragmatismo utilitarista no campo educacional, especificamente na formação de professores, implica, ainda, a escolha de uma concepção de educação que vê as relações de produção capitalista como principal fonte referenciadora. Portanto, estamos analisando que a ideia de uma concepção de Residência docente por ser apontada como "aprimoramento" do estágio supervisionado, está sendo vinculado ao aprender a aprender centrada numa prática esvaziada de teoria e política (SILVA; CRUZ, 2018, p. 238).

Soma-se à ressalva explicitada nesse trecho a consideração de que o PRP da Capes, embora corresponda a uma política de regulação da formação de professores, pode não repercutir

---

4 FREITAS, Luís Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

no aprimoramento da qualidade desta e, consequentemente, da educação básica. Nesse sentido, é imprescindível que se estabeleça uma "[...] contrarregulação que possibilite o desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador" (SILVA; CRUZ, 2018, p. 242).

Assim, almejando apurar os efeitos do PRP da Capes junto a estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade do estado de Minas Gerais que realizaram as atividades decorrentes da aprovação da IES no Edital Capes nº 06/2018 – Residência Pedagógica, serão apresentados e analisados os dados referentes aos relatórios finais dos residentes vinculados a esse edital.

## Os efeitos do PRP para os processos formativos de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia

As atividades do PRP – MEC/Capes analisadas correspondem a um subprojeto aprovado no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Elas contaram com a participação direta de dois docentes orientadores, professores efetivos da IES em questão; quatro preceptoras,[5] professoras de educação básica da escola-campo das atividades de residência pedagógica; 168 crianças,[6] estudantes da escola de educação básica; e 27 estudantes residentes.

A escola de educação básica em que as atividades do PRP foram realizadas está localizada em área vulnerável de um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), onde também está situada a IES. Tal proximidade territorial cumpriu, assim, dois propósitos relevantes para a execução das ações

---

5 Houve a seleção de três professoras da escola de educação básica em que as atividades do PRP foram realizadas. Contudo, uma professora preceptora assumiu um cargo na Secretaria Municipal de Educação e a professora excedente assumiu as ações de preceptoria no início do ano de 2019.

6 Destas, eram 78 distribuídas em três turmas do segundo ano do ensino fundamental, no período entre os meses de agosto e dezembro de 2018, e 90 distribuídas entre outras três turmas do ensino fundamental – 2 do segundo ano e 1 do quarto ano, entre janeiro e dezembro de 2019.

relativas ao programa, a saber: a) O estreitamento da parceria entre a IES e a escola; b) A imersão em uma realidade docente concernente a uma escola pública cujo público alvo e a infraestrutura apresentam múltiplas carências.

As atividades de residência pedagógica somaram, para cada um dos estudantes participantes, uma carga horária mínima de 440 horas distribuídas ao longo dos 18 meses de execução do PRP. Entre as atividades requisitadas dos residentes, havia um relatório final acerca do que foi desempenhado no Programa. De acordo com o modelo de relatório sugerido pela Capes, o item correspondente às considerações finais de cada estudante residente pautou o seguinte questionamento: "Como a residência contribuiu para sua formação profissional?" Portanto, serão nas respostas dadas a esse questionamento que se buscará apurar e analisar os dados apresentados, a fim de localizarmos os efeitos decorrentes da experiência de participação no PRP.

Todos os estudantes residentes afirmaram que as atividades e vivências decorrentes da participação no programa colaboraram para uma melhoria de suas formações. Tal assertiva é demonstrada de maneira bastante clara por uma estudante residente no trecho a seguir:

> *O Programa Residência Pedagógica mostrou-se como um grande desafio. Através dele pude vivenciar além dos vários aspectos do fazer docente, os vários aspectos da formação de um professor. Assim, aquele Programa me oportunizou pensar a minha formação para além da academia. [...]Assim, a colheita de minha passagem pelo PRP está na seara de produção de sentido e significado que certamente contribuiu, contribui e contribuirá para a construção de minha identidade docente* (Manuela,[7] estudante residente).

7 Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios a fim de resguardar o anonimato dos estudantes mencionados.

Em outro depoimento, mais uma vez verificam-se os efeitos da participação nas atividades do PRP.

> *Considero minha participação no PRP um marco muito importante em minha formação docente em que pude experimentar os desafios e as delícias que a sala de aula pode trazer ao professor. O principal desafio foi lidar com a indisciplina dos alunos, mas fato esse que contornamos muito bem. Apresentar atividades diferenciadas, preparadas com uma intencionalidade específica colaborou muito para que a indisciplina em sala de aula não nos impedisse de viver também nessa sala as delícias do ser professor. Digo delícias me referindo ao olhar atento dos alunos ao ouvir uma história, as perguntas inusitadas que eles nos fazem, sempre tão astutos, mas ainda assim, tão ingênuos. A delícia de ser professor acontece quando meu aluno se encanta e se entrega, quando o aluno que ainda não lê começa a juntar as primeiras letras e me olha satisfeito. Não é preciso dizerem nada, o olhar deles já nos dizem* (Cecília, estudante residente).

Fazendo uso de uma delicada metáfora, a estudante residente apresenta o aspecto menos controlável, e por que não dizer incontrolável, da formação de professores: a dimensão da subjetividade. A condição de transposição dos desafios para as "delícias" enunciadas corresponde a um movimento singular e particular dessa estudante. Entretanto, denota, ao mesmo tempo, as possibilidades de efeitos quando são franqueados espaços de fala para licenciandos revelarem suas vivências no contexto do exercício de sua futura profissão. As delícias são, portanto, imprevisíveis, mas ainda assim possíveis quando orientadas por uma perspectiva crítica e reflexiva.

Embora haja consenso em relação à importância do programa para os participantes, as justificativas são diversas, como pode ser visto a seguir. Um elemento destacado por alguns dos estudantes residentes foi a frequente e enriquecedora interação com as professoras preceptoras do PRP.

> *A Residência Pedagógica foi de suma importância na minha formação profissional, me dando a oportunidade de trabalhar com alguém com muita experiência como minha preceptora [nome da preceptora] que muito me auxiliou nas tarefas e também me orientou a respeito do fazer educacional na prática* (Machado, estudante residente).

Em outro depoimento, mais uma vez vemos destacado o efeito do estabelecimento de um contato próximo entre discentes e docentes envolvidos no PRP:

> *A participação nas atividades desenvolvidas e aplicadas em sala de aula com a professora preceptora [nome da preceptora] me permitiram aprender, saber lidar ou problematizar situações reais e inesperadas de forma que pudesse apresentar soluções rápidas ou alternativas possíveis para aquele momento aliando dessa forma a teoria aprendida na academia com a prática vivenciada no cotidiano escolar* (Cora, estudante residente).

Merece destaque, também, a menção à articulação entre a "teoria aprendida na academia com a prática vivenciada no cotidiano escolar". Essa interfecundação da teoria com a prática, tal como salientada por Nóvoa (2017), condiz com o estabelecimento de um aspecto essencial para a formação docente a ser fundamentada a partir e por meio de uma noção de "casa comum". Tal noção considera que universidade e escola da educação básica contribuam mutuamente entre si em relação aos diversos processos formativos alcançados, tanto por parte de estudantes quanto de professores formadores, da escola de educação básica e da universidade.

Ainda a esse respeito, vejamos o depoimento de outros dois estudantes residentes:

> *A Residência Pedagógica contribuiu para minha formação profissional com aplicação prática de conhecimentos aprendidos e compartilhados na universidade. O processo colaborativo entre professores coordenadores, preceptoras e outros residentes foi extremamente enriquecedor. Trouxe uma experiência na prática sobre a prática* (Jorge, estudante residente).
>
> *O Programa de Residência Pedagógica foi bastante importante para a minha formação. Estar em contato direto com uma turma com frequência grande e constante contribuiu para que eu percebesse mais proximamente a realidade da profissão docente. O contato com a professora preceptora foi muito relevante e os momentos de debate das vivências na universidade foram extremamente enriquecedores* (Rachel, estudante residente).

Verifica-se nesses trechos apresentados um destaque para os espaços de reflexão crítica que envolveram, ao longo da execução das atividades da residência pedagógica, todos os atores sociais participantes, a saber, docentes orientadores, estudantes residentes e professoras preceptoras. Tais espaços se tornam imprescindíveis, uma vez que os debates contribuem para o estabelecimento de confrontos dialéticos entre os saberes constituídos na universidade e aqueles investidos pelas preceptoras no exercício de suas atividades.

Aliás, o adensamento das discussões sobre as vivências relativas aos elementos práticos do currículo – estágio curricular e práticas como componentes curriculares – é destacado como uma das grandes contribuições do PRP. Em decorrência dessa compreensão, alguns dos estudantes residentes enfatizaram um aprimoramento da formação de professores resultante da participação no programa em comparação com os estágios curriculares:

> *A Residência contribuiu para a minha formação de forma mais efetiva e ativa em relação à qualificação e experiência do que o estágio, pois requer um significativo alinhamento da teoria*

> *com a prática para o ensino-aprendizagem para com os alunos* (Carlos, estudante residente).

Ainda em referência ao comparativo das atividades de residência pedagógica e estágio curricular, outra participante diz:

> *O curso de formação de professores deve fazer com que os estudantes tenham a possibilidade de conhecer a realidade da escola de forma a possibilitar aos estudantes o conhecimento do campo de trabalho. O estágio curricular supervisionado faz isso de maneira diferente, principalmente pelo período de realização que não é contínuo como foi a Residência Pedagógica* (Adélia, estudante residente).

Seja pelo tempo de imersão na escola, seja pelo requerimento de "um significativo alinhamento da teoria com a prática para o ensino-aprendizagem para com os alunos", os depoimentos destacados indicam que o PRP cumpriu um de seus propósitos, a contribuição com os estágios curriculares no contexto da formação de professores.

## Considerações finais

Com a intenção de retratar alguns dos aspectos relativos ao PRP – MEC/Capes pelo viés dos estudantes residentes do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de Minas Gerais, vinculados ao Edital Capes nº 06/2018 – Residência Pedagógica, destaquei ao longo deste texto, alguns dos depoimentos contidos nos relatórios finais feitos por eles.

Pude apurar, desse modo, exemplos dos aspectos essenciais relativos ao programa pela ótica dos estudantes que participaram. Consequentemente, verifiquei que, a depender do modo como as atividades do PRP são conduzidas e orientadas, faz-se

possível uma contribuição significativa para o processo de formação docente de todos os atores sociais envolvidos.

Merece destaque, portanto, o estabelecimento de um vínculo educativo entre residentes, preceptoras e orientadores, a fim de que a "teoria" constituída e trabalhada no âmbito da universidade pudesse ser sistematicamente confrontada com a "prática" do contexto de uma escola de educação básica, via uma perspectiva crítica e reflexiva, crucial para a formação de professores pesquisadores de suas próprias atividades de trabalho docentes.

Outro aspecto relevante indicado pelos estudantes sujeitos desta pesquisa se refere à importância da realização do programa e o modo como a participação contribuiu para seus processos formativos. O estreitamento da articulação entre a IES e a escola de educação básica e os laços sociais estabelecidos entre os atores sociais de ambas as instituições colaboraram de maneira decisiva com os processos de aprendizagem docente de todos os envolvidos.

Além disso, os discentes residentes demonstraram uma relevante e significativa mudança em relação aos efeitos da participação no PRP quando comparados aos estágios curriculares. Resta clara, portanto, a urgente necessidade de pensarmos o estágio curricular no contexto da formação docente, avaliando se esse elemento tem cumprido seu papel de colaborar para aprimorar não apenas a formação de professores, mas também o exercício das atividades de trabalho docente.

Destaco, por fim, a incipiência das discussões e análises referentes às ações do PRP – MEC/Capes, previstas e realizadas sob a égide do Edital Capes nº 06/2018 – Residência Pedagógica, haja vista especialmente o curto período desde a finalização das atividades, em fevereiro do ano de 2020. Assim, constatou-se um vasto campo de produção para que essas experiências possam ser analisadas e repercutidas, dando continuidade a possíveis descobertas das "delícias" da docência.

## Referências

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARICIO, Ana Silvia Moço; HAAS, Célia Maria. O estágio curricular: propostas para sua ressignificação a partir da visão do aluno de Pedagogia. **Revista Contrapontos** [recurso eletrônico]. Itajaí, v. 15, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5801/pdf. Acesso em: 20 ago. 2015.

ANDRÉ, Marli. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. 2017. Trabalho Encomendado I – GT 08 – Formação de Professores. *In:* REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, p. 1-17, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. MEC/CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 28 jun. 2020.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio curricular: o poder de ação e a formação dos professores nele envolvidos. *In*: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2015.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. *In:* REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2668_texto.pdf. Acesso em: 17 jul. 2016.

CALDERANO, Maria da Assunção. Estágio curricular: formação inicial, trabalho docente e formação contínua. *In:* CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio curricular:** concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012a.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. *In*: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio curricular:** concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012b.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (**RIFP**)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília (DF): UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, [*s. l.*], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Práticas de Estágios no Programa de Residência Pedagógica da Unifesp/Guarulhos. *In:* ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2016, v. 1, p. 147-164.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em Residência Pedagógica:** Estágio para ensinar Matemática. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Capítulo 6

# A constituição dos papéis sociais dos sujeitos em situações de estágio mediadas pela codocência

*Marcos Corrêa da Silva*
*Isabel Martins*

## O cenário da pesquisa

Neste trabalho, apresentamos um recorte dos resultados da pesquisa de doutorado desenvolvida em campo ao longo de 2019 sobre uma das formas da relação universidade-escola, a saber, a aproximação entre as instituições por meio do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores. Esse estudo se volta para a compreensão de como os participantes do estágio constituem seus papéis sociais por meio de suas práticas discursivas. Será apresentada análise discursiva de um dos eventos acompanhados, com base no referencial teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003). O desenho da investigação mobiliza a descrição e a problematização de aspectos contextuais – imediatos e remotos – e do cenário empírico. Tal opção aproxima este capítulo de um estudo de caso.

A pesquisa se desenvolveu no âmbito do curso de licenciatura em Física do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet/RJ) – *campus* Petrópolis, e envolveu o acompanhamento das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado I e II, cursadas principalmente por licenciandos que cumprem os dois períodos finais do curso e possuem atividades com ênfase na regência pelos estagiários. O Plano Pedagógico do Curso e o Manual do Estágio propõem que as atividades sejam desenvolvidas por meio de uma metodologia chamada de codocência. Um dos objetivos do estudo foi tornar clara essa forma de aproximação com os sujeitos da escola.

O Cefet/RJ foi uma das instituições que aderiu ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), um programa de bolsas nos moldes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) criado pelo governo federal em 2018 com o objetivo de induzir mudanças nas formas como os estágios supervisionados ocorrem nas licenciaturas e buscar articular a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A estrutura do PRP prevê o pagamento de bolsas a professores da

educação básica (preceptores), professores das instituições formadoras (coordenadores) e licenciandos (residentes) e propõe a aproximação dos estudantes com as escolas de educação básica, atribuindo funções específicas aos sujeitos participantes. As atividades do programa se superpõem ao estágio supervisionado, formando um sistema híbrido que impacta nas formas com que é representada a relação universidade/escola.

## Codocência

A codocência pensa a formação docente a partir da escola, através da colaboração entre estagiários, professores supervisores, professores orientadores e pesquisadores da universidade (não necessariamente com a participação de todos esses agentes) na construção dos processos de trabalho associados ao ensino. É uma formação por dentro da profissão, com elementos que remetem à racionalidade prática, uma vez que busca o processo reflexivo em todas as suas etapas e reconhece a escola e seu corpo docente como agentes produtores de saberes. Mais que o aprendizado através da prática, a codocência promove relações entre professores experientes (da universidade e da escola) e futuros profissionais, em um diálogo constante. Nessa perspectiva, dois ou mais professores planejam, ensinam e refletem juntos sobre sua prática.

A codocência carrega muitos elementos do *coteaching* (TOBIN et al., 2001; ROTH et al., 2004; MURPHY; BEGGS, 2010), principalmente na sua forma de organização, que propõe uma sequência de encontros de caráter reflexivo, desde o planejamento inicial de uma ação na escola até a avaliação sobre o processo vivido. Gallo-Fox e Scantlebury (2016) descrevem o *coteaching* da seguinte forma:

> O *Coteaching* surgiu como um modelo para o ensino de programas de preparação de professores. No *coteaching,*

> os professores cooperantes [supervisores] e os professores em formação [licenciandos] comprometem-se a coplanejar, copraticar e corefletir, compartilhando assim seu conhecimento e experiência para facilitar a aprendizagem dos alunos e fortalecer sua prática (GALLO-FOX; SCANTLEBURY, 2016, p. 191, tradução nossa).

Estruturamos nosso modelo através das seguintes etapas: coplanejamento, coensino, coavaliação e Diálogos Cogenerativos (Cogens). Muito semelhante ao modelo proposto e descrito por Gallo-Fox e Scantlebury (2016), porém, agregamos ao nosso modelo, na última etapa, um elemento do *coteaching* proposto por Tobin, Roth e Zimmermann (2001), os Cogens, que são reuniões realizadas após a execução de ações com os alunos da escola e têm como propósito a reflexão crítica sobre os processos de ensinar e aprender.

Para a manutenção da codocência, alguns valores e pressupostos são necessários. Ela se pauta na busca pela horizontalidade nas relações entre os sujeitos, o que significa a garantia de autonomia e voz a todos os participantes, quebrando uma hierarquia construída historicamente, com uma assimetria de poderes na qual a universidade ocupa um lugar privilegiado em comparação com a escola. Nesse processo, por meio de interações discursivas e sociais, são construídas identidades, posturas, afastamentos e aproximações. São aspectos dessas construções que nosso trabalho visa problematizar.

## Análise Crítica do Discurso (ACD)

Pesquisadores em educação tem se valido da análise de discurso de modo a compreender como os sujeitos constroem significados em contextos educacionais (ROGERS et al., 2005). Em sua vertente crítica, a análise de discurso se volta para a transformação social por meio da compreensão dos efeitos que os textos produzem nas práticas sociais.

> Análise Crítica do Discurso foi uma tentativa de trazer a teoria social e a análise do discurso juntos para descrever, interpretar e explicar as maneiras pelas quais o discurso constrói, torna-se construído por, representa e torna-se representado pelo mundo social (ROGERS et al., 2005, p. 366, tradução nossa).

Fairclough, em sua obra *Analysing discourse* (2003), apresenta três significados para a linguagem – o significado acional, o representacional e o identificacional –, ampliando o diálogo entre a ACD e a Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday. Segundo Resende e Ramalho (2014):

> Fairclough enfatiza que os três atuam simultaneamente em todo enunciado. Ele explica que o discurso figura de três principais maneiras como parte de práticas sociais, na relação entre textos e eventos: como modo de agir, como modos de representar e como modos de ser (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 60).

Portanto, seremos orientados por categorias analíticas vinculadas aos significados da linguagem. Do significado acional, valemo-nos dos seguintes aspectos discursivos/textuais: estrutura genérica, intertextualidade, funções de fala e modos gramaticais. No significado representacional, olhamos para a representação de atores sociais e eventos, observando como atores sociais são expressados (ativado/passivado, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/genérico); como os processos são expostos e quais seus tipos predominantes (material, mental, verbal, relacional, existencial). Quanto às formas de ser dos sujeitos, olhamos para as maneiras com que os sujeitos se comprometem em termos de verdade (modalidades epistêmicas), de obrigação e de necessidade (modalidades deônticas) e com quais níveis de comprometimento (RAMALHO; RESENDE, 2016).

Nossa investigação começa por aspectos do significado acional vindos da LSF: as funções de fala e os modos gramaticais. O uso do modo declarativo envolve fornecer informações; o interrogativo indica a existência de uma demanda por informação, ao passo que o modo imperativo é uma demanda por serviço, entendido aqui como uma ação que se pretende que o outro realize (HALLIDAY; MARTIN, 1993). Esses modos se manifestam nos usos que os sujeitos fazem das funções de fala: afirmação, pergunta, demanda e oferta.

## Metodologia

Identificamos nossa pesquisa como um estudo de caso conduzido pelo paradigma interpretativo, em oposição ao paradigma positivista. Com isso, buscamos romper com a tradicional relação sujeito/objeto, na qual o pesquisador busca garantir uma suposta neutralidade e afastamento do objeto investigado com vistas a não interferir nas formas como esse objeto se comporta em seu contexto natural.

No paradigma interpretativo, o principal interesse do pesquisador está em elucidar e expor o significado humano da vida social (MOREIRA; CALEFE, 2006).

> Os pesquisadores interpretativos acreditam que, por meio do questionamento e da observação, eles possam transformar a situação que estão estudando e se reconhecem como variáveis potenciais na investigação. [...] o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. [...] Os dados coletados são usualmente verbais, mas são muito utilizadas as anotações de campo e transcrições de conversações (MOREIRA; CALEFE, 2006, p. 61).

Os sentidos dados pela codocência às relações entre os sujeitos permitem compreender que os significados construídos sobre a

docência e a formação docente são sempre resultado da negociação entre os sujeitos, o que implica que os entendimentos de cada um acerca de suas ações e representações da prática social carregam significados do outro e são também capazes de modificar essas construções.

O pesquisador se tornou parte da codocência nos momentos em que participou de reuniões de coplanejamento e planejamento das ações de estágio, que ocorreram diretamente em contato com o professor orientador. Nesses momentos, eram discutidas as concepções de codocência e as formas de se viabilizar ações no estágio por meio dela.

## Geração e análise de dados

Nosso processo de análise está centrado nos discursos dos sujeitos e em seus posicionamentos no grupo como participantes do estágio supervisionado. Para captar essa dimensão discursiva, todas as atividades foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas das falas, de modo a constituir os textos dos participantes. Também foram feitas observações dos gestos e posicionamentos dos sujeitos em suas ações. Com o registro em vídeo é possível captar "[...] expressões faciais, gestos e ações corporais, que caracterizam as interações e que também desempenham, juntamente com a linguagem verbal, importante papel na construção de sentidos" (MARTINS, 2011, p. 305).

A análise das gravações começa com a divisão do evento em episódios que permite a identificação de temáticas que servem como marcadores dos turnos de fala. Dessa forma, é possível identificar, antes mesmo de aprofundar o processo de análise por meio de categorias da ACD, a existência de conteúdos que apontam para o posicionamento social dos sujeitos na atividade. A divisão também serve como forma de descrever ao leitor o desenvolvimento das ações ao longo do evento, pois os episódios estão listados na mesma ordem em que aconteceram.

## Análise textual

### Caracterização do evento: primeira reunião de coplanejamento do 2º semestre de 2019

Este evento consistiu em uma reunião de coplanejamento, uma das etapas descritas no processo formativo da codocência, ocorrida nas dependências do Colégio Estadual Dom Pedro II, e teve como participantes dois estagiários (Mauro e Carmen), a professora supervisora (Carla), o professor orientador (João) e o pesquisador (Marcos). Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios para preservar suas identidades, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa.

O objetivo da reunião era iniciar o processo de construção de um projeto de ensino, uma demanda advinda da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II e do PRP. O estágio e a residência pedagógica são dois sistemas de atividades sobrepostos no contexto que analisamos.

A condução do encontro foi feita buscando horizontalidade nas relações entre os sujeitos, um dos pressupostos da codocência, conduzindo a uma prática discursiva cujo gênero predominante é a conversação, caracterizada pela alternância entre os falantes, dando oportunidade para todos contribuírem e garantindo que terão seus turnos de fala respeitados.

A gravação teve duração total de 41 min 03 s e foi transcrita quase em sua totalidade. Os episódios compreendem 37 min 02 s do total de interações. O Quadro 1 mostra o recorte episódico, uma forma de descrever como a ação social transcorreu.

**Quadro 1: O evento descrito em episódios**

| Episódio | Título | Conteúdo em destaque | Duração |
|---|---|---|---|
| I | Ideias iniciais para o planejamento | A concepção dos estagiários sobre a aproximação entre universidade/ escola e o Programa de Residência Pedagógica | 01:15 – 04:23 [3 min 7 s] |
| II | A articulação com o currículo | O professor orientador demonstra preocupação com o desenvolvimento do currículo escolar | 05:21 – 05:44 [23 s] |
| III | O Programa de Residência Pedagógica (PRP) | A concepção do pesquisador sobre a aproximação entre universidade/ escola e o Programa de Residência Pedagógica | 06:40 – 11:35 [4 min 54 s] |
| IV | A proposição de um tema para iniciar o planejamento | Professor orientador apresenta uma proposta de ações para a escola e dá início a diálogo que tem a participação de quase todos os integrantes do grupo | 11:44 – 20:45 [9 min] |
| V | Uma síntese das propostas | O professor orientador faz uma síntese das propostas e dialoga com outros textos, como os que constituem o referencial teórico da disciplina de Prática II | 21:19 – 22:30 [1 min 11 s] |
| VI | O diálogo com o referencial teórico da disciplina de Prática II | O pesquisador busca sistematizar as discussões dialogando com o referencial teórico da disciplina | 22:31 – 24:30 [2 min] |
| VII | Esboçando o planejamento | Início do trabalho coletivo de planejamento com o manejo do currículo e com o uso do quadro. O pesquisador toma para si a tarefa de sistematizar as ideias do grupo | 24:31 – 40:10 [15 min 41 s] |

| Episódio | Título | Conteúdo em destaque | Duração |
|---|---|---|---|
| VIII | A dificuldade dos alunos com o conteúdo de conservação de energia | A professora supervisora trata de um problema de aprendizagem dos alunos e o pesquisador chama a atenção dos estagiários para que ouçam a supervisora | 40:10 – 41:03 [53 s] |

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

## Uma análise geral do evento a partir das funções de fala e modos gramaticais

Começaremos por olhar aspectos ligados ao significado acional, ou seja, às relações estabelecidas entre os sujeitos, o que se conecta ao gênero discursivo, formas de agir e de se relacionar em práticas sociais. Ramalho e Resende (2016, p. 129) propõem que “na primeira aproximação de um gênero caberia questionar ‘o que as pessoas estão fazendo discursivamente’, e com quais propósitos”.

Partindo então desse ponto, vamos investigar a estrutura genérica do evento, os movimentos discursivos dos diferentes atores sociais: suas funções de fala (afirmação, pergunta, demanda e oferta) e os modos gramaticais (declarativo, interrogativo, imperativo). Para melhor entender essas interações, foi feito um mapeamento, indicando como cada ator social se manifestou discursivamente, apresentado nos Gráficos 1 e 2.

A forma como cada um utilizou a linguagem, suas escolhas discursivas, tem relação com aspectos identificacionais, com sua agência primária – ou seja, a posição social atribuída pela instituição a qual pertence –, mas também com mudanças discursivas que apontam para a incorporação de novas agências. Para Fairclough (2003, apud RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 79): “A capacidade de agentes sociais transformarem sua condição nesse posicionamento primário depende de sua reflexividade

para se transformarem em agentes incorporados, capazes de agir coletivamente e de atuar na mudança social".

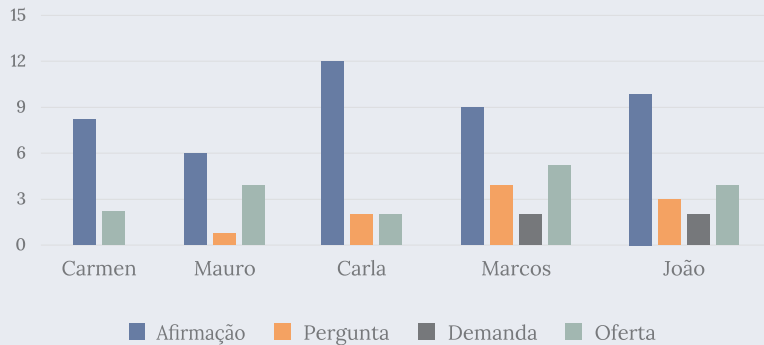
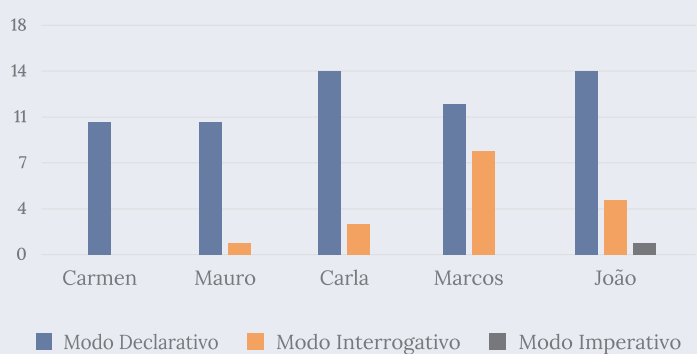
**Gráfico 1: Mapeamento das interações discursivas através das funções de fala**

Fonte: elaborados pelos pesquisadores.

**Gráfico 2: Mapeamento das interações discursivas através dos modos gramaticais**

Fonte: elaborados pelos pesquisadores.

O Gráfico 1 nos mostra um resultado no qual o professor orientador (João) e o pesquisador (Marcos) têm um maior número de interações discursivas, além de serem interações mais diversificadas, fazendo uso de todas as funções de fala, algo que os diferencia dos outros participantes. A função que prevalece para todos os participantes é a afirmação e todos também produzem ofertas, mas apenas os sujeitos da universidade propõem demandas, e são eles os que fazem mais perguntas, principalmente o pesquisador. Vamos investigar algumas dessas funções mais de perto e ver que relações podem ser feitas com as identidades já constituídas pelos sujeitos.

A análise do Gráfico 2 permite dizer que prevalece o uso do modo declarativo para todos os falantes, o que significa que muita informação é circulada pelos falantes. No modo interrogativo, o pesquisador e o professor orientador mostraram uma maior busca por informações. E a presença do modo imperativo, que significa a existência de uma demanda endereçada a alguém com caráter de necessidade, só apareceu em uma fala de João.

## O papel da supervisora

O Gráfico 1 aponta Carla como a participante que mais produziu afirmações. Quando nos aproximamos de seus enunciados, percebemos que, dos 13 produzidos por ela, cinco foram concordâncias diretas com o falante anterior. Foram quatro concordâncias com o pesquisador e uma com o professor orientador. Todas na forma de resposta curta: “Hum, hum”; “com certeza”; “acho que sim”; “sim”.

> Episódio III
>
> 12 - Marcos (dirigindo-se diretamente para Carla): *Por isso, inclusive, Carla, que a gente costuma pensar nessas ações, por exemplo, em que os estagiários atuam, que você também possa atuar com eles, né…*
>
> 13 - Carla: *Hum, hum* (acenando afirmativamente);

Episódio IV

17 - João: *Eu acho que essa temática tem um potencial muito grande pra gente pensar. É um pouco do interesse de vocês essa questão dos experimentos, né, e eu acho que deles também, né…*

18 - Carla: *Hum, hum.*

Episódio VII

65 - Marcos: *Mas, nada impede que a gente mostre o processo, por exemplo, né;*

66 - Carla: *Com certeza!*

67 - Marcos: *Aqui seria mais especificamente a Lei de Faraday, se fosse botar um conteúdo […] de Física?*

68 - Carla: *Acho que sim.*

69 - Marcos: *Não como lei, né. Mas, pra investigar um processo […].*

70 - Carla: *Sim…*

As outras afirmações da professora supervisora proveram informações sobre o currículo ou sobre os alunos. Ela fala a partir do lugar que ocupa na escola, buscando responder a perguntas que vêm do pesquisador ou do professor orientador, como nos excertos a seguir.

Episódio IV

15 - João (dirigindo-se à Carla): *Eu tenho até uma [ideia], não sei se pode ser uma tentativa de pensar nessas temáticas, né. Por exemplo, o segundo ano está trabalhando com produção de energia elétrica, não é isso?*

16 - Carla: *É, agora vai ser elétrica. Quarto bimestre e vai ser agora. Quarto bimestre vão ser todas as usinas.*

Episódio VII

44 - Marcos: *Será que a gente consegue pensar o desenvolvimento do trabalho a partir de uma pergunta, de uma problemática que envolva a geração de energia?*

45 - Carla: *É, antes de falar sobre transformação de energia, no terceiro bimestre, na primeira aula, eu falei de todas. Eu*

> *perguntei… só comentei com eles, o que que eles achavam, em relação ao impacto, porque que a gente… porque, na época, quando começou o terceiro bimestre, passou para bandeira vermelha. Aí, eu perguntei por que que vai mudar pra bandeira vermelha …*

Apenas no último episódio, a professora supervisora lidera um turno de fala. Ela apresenta uma informação sobre o processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes, um dado obtido a partir da experiência com seus alunos. Com suas afirmações, ela provê um dado importante sobre o contexto no qual os estagiários irão atuar com ela.

> Episódio VIII
>
> 71 - Carla: *Eles têm muita dificuldade de entender conservação de energia.*
>
> 72 - João: *Conservação, né.*
>
> 73 - Carla: *Igual, por exemplo, nas últimas aulas que a gente deu, eles falaram muito de, questão assim, de, é… tobogã, sei lá, escorregador. Eles não entendem… quando a gente fala que tá conservando, eles acham que é a velocidade que tá conservando. […] Não sei por quê. Eles sempre tão nessa.*

## A abertura do texto ao diálogo: um cenário de negociação de diferenças

Ainda buscando as formas de relação entre os sujeitos, vamos analisar a associação entre os episódios I e III, nos quais se discute o contato entre a universidade e a escola através da representação do Programa de Residência Pedagógica. Vamos buscar caracterizar esse diálogo como um cenário de negociação de diferença, com interesse em identificar se há abertura para a diversidade e como essa diferença é negociada, apontando para a construção de um texto mais dialógico, ou de um

texto no qual uma determinada voz é hegemônica (RESENDE; RAMALHO, 2014).

A discussão gira em torno do que os estagiários pensaram em propor para a construção de um projeto de ensino voltado para a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II e para o PRP, visto que os dois estagiários e a professora supervisora são, respectivamente, residentes e professora preceptora desse programa. Há, portanto, uma superposição de identidades para esses sujeitos: estagiários e residentes; supervisora e preceptora. Mas quais os efeitos disso para as formas de relação entre eles estabelecida no estágio?

Consequências da superposição entre os dois sistemas de atividade (Estágio Supervisionado e Programa de Residência Pedagógica) aparecem em alguns momentos, por exemplo, na resposta de Mauro (estagiário) à pergunta de João (professor orientador).

> Episódio I
>
> 1 - João: *É… Mas aí, como é que vocês pensaram, mais ou menos, em como estruturar essas atividades?*
>
> 2 - Mauro: *Bom é… na verdade, a Carmen que deu essa ideia mesmo… é… e eu… não tinha começado a fazer um planejamento, porque na realidade, pra mim tava muito nebuloso, assim, incerto, como seria a divisão da carga horária, né, pra fazer tanto o planejamento quanto a execução do projeto.*

O Cefet/RJ – *campus* Petrópolis articulou o PRP ao Estágio Curricular Supervisionado de tal maneira que a carga horária do estágio coincidisse com a carga horária da residência pedagógica. Pensando em aspectos associados ao significado identificacional e ao estilo, vemos que Mauro, ao responder à pergunta de João, mostra-se inseguro quanto à sua resposta, o que se identifica pelo tom vacilante ao iniciar sua fala e na atribuição da proposta à Carmen, que é posicionada como

autora do conteúdo do enunciado dele: “Bom é… na verdade, a Carmen que deu essa ideia mesmo [...]”.

Outro aspecto interessante é a avaliação feita por Mauro acerca de suas impressões sobre a necessidade de construir um projeto de ensino. Ele denota dúvida e insegurança sobre o gerenciamento da carga horária e a execução do projeto quando utiliza os adjetivos “nebuloso” e “incerto” para justificar o fato de não ter pensado ainda sobre o projeto: “[...] pra mim tava muito nebuloso, assim, incerto, como seria a divisão da carga horária, né, pra fazer tanto o planejamento quanto a execução do projeto”.

Nesse trecho, pode-se notar que a superposição entre a residência pedagógica e o estágio provocou insegurança e incerteza quanto ao cumprimento de regras e normas dos programas, principalmente, porque os estagiários/residentes recebem uma bolsa para executarem atividades do PRP, o que justificaria a preocupação de Mauro em esclarecer pontos referentes ao cumprimento de carga horária, por exemplo.

Carmen, ao tomar a palavra para expor suas ideias sobre o projeto, representa a relação universidade/escola através do programa:

> Episódio I
>
> 3 - Carmen: [Inaudível] *fizesse uma coisa mais participativa assim, porque … eu acho que tem aquela … eu pensei mais por esse lado, né … porque como a gente tá fazendo um projeto que é pra Residência, e a ideia da Residência é exatamente aproximar a universidade da escola, eu achei que essa seria uma oportunidade muito grande disso, deles verem como funciona também, não só aproximar no sentido da gente vir aqui na escola. Então, de ter essa troca. Eu pensei mais por esse lado, que podia ser uma coisa interessante e tirar um pouco eles da caixinha, pra ficarem mais animados, verem coisas diferentes, ver como que funciona o dia-a-dia mesmo da pesquisa ali, que não é o que eles veem na escola, necessariamente, né, a gente ainda tem aquela coisa né, que a gente tem que focar muito no conteúdo que é determinado, não sei o que, então seria aquela*

> *coisa de você tirar um pouco disso e apresentar várias coisas, laboratório pra eles e mostrar experimento e, dentro do que eles estão aprendendo, que seja uma coisa mais…*
>
> *Tinha imaginado dessa forma, até mesmo pra mostrar, porque eu acho que isso é importante. Tem muito adolescente que não sabe o que quer fazer da vida e não tem esse programa de você ir numa universidade conhecer como que funciona, então, eles pensam pelas matérias que eles gostam na escola, não pensam pela profissão, às vezes, né. E eles não tem muita noção do que que a gente faz. Então, eu acho que podia ter essa, essas duas características assim: trazer uma coisa mais lúdica e de mostrar como que funciona.*

É interessante notar que Carmen (estagiária-residente) mobiliza a residência pedagógica e não o estágio para justificar suas ideias acerca do projeto: "[…] a gente tá fazendo um projeto que é pra Residência". A escolha pelo uso do processo material "tá fazendo" indica uma ação, cujo agente é identificado como sendo o grupo, "a gente". Também está claro para quem a ação está dirigida: "pra Residência". Essa preferência mostra que ela identifica a construção do projeto como uma demanda do PRP.

Em termos de representação de atores sociais, a residência pedagógica é incluída de forma ativa, o que se demonstra pelos processos materiais associados a ela: "[…] a ideia da Residência é exatamente aproximar a universidade da escola", enquanto o estágio é excluído. O verbo usado designa um processo material cujo agente é a residência.

Quanto ao significado identificacional da linguagem, vemos Carmen demonstrar uma grande adesão à ideia da residência como um programa que visa a aproximação entre universidade e escola. Isso pode ser visto na modalidade epistêmica, através da qual a estudante demonstra comprometimento com a verdade quando usa a locução adverbial "exatamente" para falar da finalidade do programa. Ao afirmar "[…] eu achei que essa seria uma oportunidade muito grande disso, deles verem como funciona também, não só aproximar no sentido da gente vir aqui na escola […]", ela expõe sua afinidade com esse propósito

de aproximação, pois usa o pronome pessoal "eu", bem como avalia positivamente esse processo em "seria uma oportunidade muito grande disso".

Ela dá um sentido próprio à forma como poderia se dar essa aproximação. No trecho a seguir, Carmen posiciona a universidade como o lugar da pesquisa, ao mesmo tempo em que representa a escola como sendo um espaço no qual não se faz pesquisa: "[...] ver como que funciona o dia-a-dia mesmo da pesquisa, que não é o que eles veem na escola [...]". Em sua proposta, ela sugere que na ida ao Cefet/RJ se possa "[...] apresentar várias coisas, laboratório pra eles e mostrar experimento [...]".

Outra representação importante feita pela estagiária é a da universidade como um lugar de formação profissional: "Tem muito adolescente que não sabe o que quer fazer da vida e não tem esse programa de você ir numa universidade conhecer como que funciona, então, eles pensam pelas matérias que eles gostam na escola, não pensam pela profissão, às vezes, né".

No episódio III, o discurso de Carmen sobre a aproximação universidade/escola e o Programa de Residência Pedagógica é retomado pelo pesquisador num processo responsivo que denota intertextualidade. Entram em disputa a identidade atribuída ao PRP e a forma de representar a relação universidade/escola. A visão da estagiária confronta a do pesquisador.

> Episódio III
>
> 11 - Marcos: *Tem uma outra colocação que eu queria expor, que é em relação a essa aproximação universidade/escola, no contexto do Residência Pedagógica. Porque o Programa Residência Pedagógica é um programa equivalente ao estágio. Na verdade, a proposta da existência dele, é que ele induza mudanças no estágio supervisionado, na maneira como os estágios acontecem. E quando ele se refere à aproximação universidade/escola é um pouco pra que essa situação que está acontecendo agora aqui, né, de professores da universidade, supervisores de estágio, é, orientadores e supervisores, se aproximem com estagiários nesse processo de planejamento*

> *e execução de atividades na escola. E muito no sentido dessa articulação com o currículo escolar mesmo. Para se aproximar o máximo possível do cotidiano da escola e do trabalho do professor. Então, essa ponte com a universidade também é uma ponte com a escola. É voltada para o cotidiano escolar. […] Nesse sentido, eu acho que partir do currículo para pensar essa atividade é um ponto de partida, talvez, positivo, né? Da gente até começar um trabalho que possa… a gente conhece os laboratórios, a Carla conhece o currículo, vocês conhecem também o currículo da escola, conhecem a realidade dos alunos, né, as demandas que a escola tem, e essa conexão que a gente precisa fazer.*

Nota-se que Marcos recupera o discurso de Carmen quando menciona o Programa de Residência Pedagógica e a aproximação universidade/escola. Ele articula seu texto ao dela sem, no entanto, deixar explícita a voz da autora. Há o reconhecimento da diferença de concepções e uma exploração das visões diversas da estagiária e do pesquisador.

Com relação ao PRP, o pesquisador se vale da modalidade epistêmica para mostrar o comprometimento com suas alegações sobre os propósitos desse programa e sua relação com o estágio supervisionado. Isso se mostra pelas orações construídas como afirmações de fato, usando a conjunção explicativa “porque” e a locução adverbial “na verdade”.

O contraste com a ideia da estagiária de levar os alunos ao Cefet/RJ para “ver como que funciona o dia-a-dia mesmo da pesquisa” se estabelece quando o pesquisador fala da aproximação feita a partir do currículo, do cotidiano da escola e do trabalho do professor: “E muito no sentido dessa articulação com o currículo escolar mesmo. Para se aproximar o máximo possível do cotidiano da escola e do trabalho do professor. Então, essa ponte com a universidade também é uma ponte com a escola”.

Em outro momento, Marcos novamente confronta o sentido dado por Carmen à relação universidade-escola, quando afirma que o PRP visa à aproximação entre atores sociais das duas

instituições. Essa interpretação do pesquisador articula com a codocência e é fundamental para o desenvolvimento de sua pesquisa, de modo que ele busca junto com o professor orientador implementá-la nas ações do estágio.

> *E quando ele se refere à aproximação universidade/escola é um pouco pra que essa situação que está acontecendo agora aqui, né, de professores da universidade, supervisores de estágio, é, orientadores e supervisores, se aproximem com estagiários nesse processo de planejamento e execução de atividades na escola.*

Na representação de atores sociais, temos um processo de personalização por categorias, no qual ele constrói sua identidade como professor da universidade ocultando a de pesquisador, buscando maior grau de impessoalidade, o que pode contribuir para a aceitação de suas representações pelo grupo.

Ao fim de sua fala, o pesquisador apresenta os diferentes atores sociais por funcionalização, ou seja, são citados e associados a determinados tipos de conhecimento próprios à universidade e à escola: "[...] a gente conhece os laboratórios, a Carla conhece o currículo, vocês conhecem também o currículo da escola, conhecem a realidade dos alunos, né, as demandas que a escola tem, e essa conexão que a gente precisa fazer". Essa representação tem a função de reforçar o modo como ele defende a aproximação entre a universidade e a escola e facilitar a aceitação dessa visão pelos estagiários, que são colocados como atores sociais posicionados nas duas instituições, pois conhecem os laboratórios do Cefet/RJ e o currículo, os alunos e as demandas da escola. Esse posicionamento reforça o fato de que o discurso do pesquisador estava voltado, principalmente, para os estagiários.

Esse cenário de negociação de diferenças aponta para relações de poder atravessadas pelos interesses da pesquisa e

dos objetivos traçados pela disciplina de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado II, com o uso de recursos de linguagem (pressuposição, representações de atores sociais por categorização e funcionalização, modalidade epistêmica, uso de afirmações de fato e o modo declarativo) que visam ao convencimento dos diversos envolvidos sobre o tipo de vínculo que se pretende estabelecer entre universidade e escola por meio da codocência. Nesse ponto, temos uma voz se posicionando como hegemônica, que é a do pesquisador.

## Análise a partir das demandas produzidas no evento

Apenas o professor orientador e o pesquisador produziram demandas. O Quadro 2 aponta esses enunciados.

**Quadro 2: Textos produzidos na forma de demandas**

<table>
<tr><th>Posição social</th><th>Texto</th><th>Modo gramatical</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Professor orientador</td><td>Episódio II<br>A gente tem que pensar também algumas questões. Se a gente está pensando em articular isso com o currículo, vai ter um calendário pra essas turmas irem, as atividades pra cada momento dessas turmas vai ser praticamente diferente, né, eles vão estar em cada momento olhando uma parte da matéria. A gente precisa se planejar um pouco nesse sentido também.</td><td>Imperativo</td></tr>
<tr><td>Episódio VII<br>Se a gente fosse partir de um problema, como é que seria?</td><td>Interrogativo</td></tr>
</table>

| Posição social | Texto | Modo gramatical |
|---|---|---|
| Pesquisador | Episódio VI<br>De que problema nós vamos partir? A temática uma vez escolhida, que problema que vai nos mobilizar? Que conteúdos que a gente vai articular? | Interrogativo |
| | Episódio VII<br>Será que a gente consegue pensar o desenvolvimento do trabalho a partir de uma pergunta, de uma problemática que envolva a geração de energia? | Interrogativo |

Fonte: elaborados pelos pesquisadores.

Na análise das demandas, chama a atenção os modos gramaticais usados: imperativo e interrogativo. Excetuando a primeira demanda, que aparece no imperativo, todas as outras foram direcionadas ao grupo na forma de perguntas. O uso dessa construção sugere a busca pelo diálogo e a abertura à negociação, uma vez que o grupo pode aceitar ou não as propostas.

Uma das demandas apareceu na forma de proposição, valendo-se do modo imperativo, no episódio II, no qual o professor orientador pensa na articulação das atividades propostas no estágio com o que os alunos estariam vendo no currículo escolar. Nesse momento, ele utiliza a modalidade deôntica, ao afirmar "A gente tem que pensar também algumas questões". A expressão "tem que pensar" designa um processo mental trazido como uma necessidade para o grupo. Na oração "A gente precisa se planejar um pouco nesse sentido também", aparece novamente a modalidade deôntica, com o uso do verbo "precisar" indicando necessidade e o verbo "planejar" que designa um processo material, ou seja, uma ação que necessita ser realizada e produzirá efeitos sobre a prática (HEBERLE, 2018). A análise

da modalidade apontou um alto grau de comprometimento do professor orientador com os processos que irão ocorrer na escola, indicando um deslocamento discursivo para a posição de um sujeito que busca agir no espaço escolar.

Todas as demandas produzidas foram construídas com o uso do pronome pessoal "nós" ou com a expressão "a gente", cujo valor semântico é equivalente, como em: "De que problema nós vamos partir?"; "Se a gente fosse partir de um problema, como é que seria?". Nota-se, com isso, uma busca, por parte do pesquisador e do orientador, por diálogo e colaboração na construção do planejamento. Os participantes da universidade se incluem na elaboração de proposições para a escola de educação básica. Algo que também é observado no elevado número de ofertas feitas por eles direcionadas para os processos escolares.

Outro traço importante dessas demandas é a intertextualidade, a presença de outras vozes no texto, que possuem um efeito na constituição das identidades dos sujeitos. Quando o professor orientador e o pesquisador sugerem partir de um problema inicial, estão dialogando com textos do referencial teórico adotado para a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, as noções de momentos pedagógicos, cumprindo um papel estabelecido na função de formadores de professores, originada na universidade.

No entanto, a voz do autor não é tornada explícita, suas ideias aparecem como pressuposição, ou seja, os produtores do texto tomaram para si as ideias do outro, naturalizando-as como parte de seus discursos. O efeito produzido por essa forma de intertextualidade nas relações entre os sujeitos foi aproximar os autores do discurso produzido nas universidades, com marcadores ligados ao vocabulário específico e que remetem às demandas da disciplina, pensadas por sujeitos da universidade para articular ações na escola.

Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2012) propõem uma dinâmica didático-pedagógica voltada para o ensino de ciências, que

articula as ideias freireanas de temas geradores, conhecida como três momentos pedagógicos, que são: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Expressões como: "partir de um problema", "que problema que vai nos mobilizar?", "que conteúdos que a gente vai articular?", "pensar o desenvolvimento do trabalho a partir de uma pergunta, de uma problemática que envolva a geração de energia?" são elementos textuais que remetem ao referencial teórico dos autores.

## Análise das ofertas

As ofertas são textos produzidos como resposta ao propósito estabelecido para o evento, iniciar o planejamento de atividades de ensino de física voltadas para a construção de um projeto de ensino que atenda às demandas do estágio e da residência pedagógica.

Quando olhamos para as ofertas, notamos a participação de todos os atores sociais como emissores desses enunciados, com endereçamento delas ao grupo. Portanto, todos contribuem para diferentes aspectos do planejamento, tais como: definição de temas, conteúdos, estratégias.

Vemos em sujeitos da universidade a projeção de um tipo de representação dos estudantes da escola básica que serve para orientar algumas escolhas. Para o professor orientador, os alunos da escola têm interesses por experimentos, da mesma forma que os estagiários, como no seguinte trecho (Episódio IV): "É um pouco do interesse de vocês essa questão dos experimentos, né, e eu acho que deles também". Após essa identificação desse interesse, todas as ofertas feitas por João (professor orientador) incluíram o uso de experimentos, buscando respeitar a ideia inicial dos estagiários de levar os alunos para visitar os laboratórios didáticos do Cefet/RJ:

> Episódio V
>
> 38 - João: [...] *quando a gente for pros experimentos, por exemplo, a gente tá levando um pouco da tecnologia, quer dizer, a ciência e a tecnologia que tá por detrás é... da produção de energia elétrica.*
>
> 40 - João: *Eu acho que tem uma estrutura inicial aí pra gente organizar e aí depois pensar nos experimentos.*

Resolvida a diferença de concepções sobre a aproximação entre universidade e escola, com a predominância da visão do pesquisador (processo discutido na relação entre os episódios I e III), os estagiários/residentes são valorizados quanto ao seu grau de agência na atividade de planejamento.

Apesar de alguns acréscimos terem sido feitos por Marcos, João e Carla, como a realização de um levantamento inicial das concepções dos estudantes sobre aspectos ligados à energia elétrica, discussão sobre impactos socioambientais das diversas formas de geração de energia e apresentação de fontes alternativas de energia, a ideia dos experimentos sempre esteve presente.

> Episódio IV
>
> 30 - Marcos: *É interessante saber o que que os alunos ... explorar um pouco as concepções que eles tem sobre a energia hidrelétrica. [...] Talvez pudesse dividir o trabalho entre um pedaço acontecendo na escola e um pedaço está acontecendo no* Cefet *[...] que aproveite o material de laboratório, por exemplo.*
>
> Episódio V
>
> 38 - João: *Eu acho que a gente tem que pensar assim, mais rapidamente, como é que a gente pode desenvolver a atividade, por exemplo, o Marcos deu essa sugestão inicial de fazer um levantamento com eles, com relação a essa ideia do que eles entendem pelas hidrelétricas, né, seus possíveis impactos e aí trabalhando ao longo disso, né. Que aí quando a gente for pros experimentos, por exemplo, a gente tá levando um pouco*

> *da tecnologia, quer dizer, a ciência e a tecnologia que tá por detrás é… da produção de energia elétrica.*
>
> 40 - João: *Aí, depois a gente pensa, talvez, numa estratégia de retomar um pouco essa discussão dos impactos pra ver como se deu essa abordagem, né. Então, assim, eu acho que a gente pode pensar nisso. Eu acho que tem uma estrutura inicial aí pra gente organizar e aí depois pensar nos experimentos.*
>
> Episódio VI
>
> 43 - Marcos: *Sabe essa primeira investigação com eles? Do que que eles sabem sobre, a gente propõe uma temática, uma problemática, na verdade, como na forma de uma pergunta, talvez, que vai mobilizar todo o desenvolvimento do trabalho, colhe o que eles sabem daquilo ali, mas nós temos também uma preparação do que que a gente pode mobilizar pra resolver esse problema usando os recursos materiais dos laboratórios, por exemplo.*

Esse processo conciliatório ocorreu por meio de intertextos, nos quais as vozes dos estagiários estão presentes na forma de discurso indireto. Eles são atores sociais cujo poder de agência é valorizado pelos demais, isso se manifesta na medida em que esses outros atores assumem como pressuposto a inclusão dos experimentos no planejamento de ensino.

## Os efeitos dos textos sobre a prática social

Ao olharmos para os níveis hierárquicos, através das relações de poder historicamente estabelecidas entre universidade e escola, que surgem nos textos de documentos da instituição formadora – Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), Manual do Estágio – e também nas atribuições dos sujeitos previstas no PRP, o professor orientador teria ascendência sobre os demais sujeitos, seguido da professora supervisora/preceptora. Os estagiários/residentes ocupariam o último nível dessa escala.

O pesquisador não teria lugar institucionalizado nessa composição. Apesar disso, pelas relações assimétricas construídas socialmente entre pesquisa e ensino, na qual a pesquisa figura num grau mais elevado de *status*, pode-se afirmar que o pesquisador ocupa no grupo uma posição hierárquica elevada.

Nessa conjuntura de distribuição de poderes, temos outro elemento no nível de organização das relações entre os sujeitos: a codocência e seus pressupostos de horizontalidade, que propõem tencionar as assimetrias de poder, buscando o equilíbrio.

Vimos nas análises que as falas guardam relação com a posição social que os atores sociais ocupam, mas que, no desenrolar do evento, vão sofrendo ajustes em função das interações com os outros sujeitos. A professora supervisora assume uma postura responsiva, atendendo a demandas de perguntas que partem da universidade sobre a escola. Ao final ela adquire uma postura mais autônoma, que se pronuncia pela sua liderança em um turno de fala, pautando o tema da conversa.

Os estagiários dialogam com as questões da escola a partir do lugar que ocupam na universidade, de suas aproximações com as atividades experimentais e sua familiaridade com o espaço universitário. Sua proposição inicial para o projeto era levar os estudantes da escola para visitar o Cefet/RJ. Isso fez com que fosse iniciada uma interessante negociação entre a concepção que o pesquisador e o professor orientador tinham para o estágio, que buscava a inserção dos estagiários na escola a partir da codocência e a oferta que havia sido feita pelos estagiários. No desenrolar desse processo se percebe que elementos da pesquisa estão sendo incorporados à prática social, como a tentativa de articulação entre a codocência e o estágio.

A busca pela horizontalidade nas relações produziu dois efeitos interessantes, observados nas construções discursivas do pesquisador e do professor orientador: (i) A valorização das ofertas dos estagiários, o que se mostrou por meio da retomada em diversos momentos do evento da proposição inicial de

aproveitar a estrutura dos laboratórios para o desenvolvimento de trabalhos experimentais; e (ii) A inclusão do pesquisador e do professor orientador como colaboradores nos processos de planejamento – o que ficou claro tanto nas demandas como nas ofertas ao se construírem sentenças na primeira pessoa do plural, usando "nós" ou "a gente".

A estrutura das falas durante a conversação também denotou a busca por horizontalidade provocada pela codocência, os turnos de fala foram bem marcados, dando direito a todos os falantes de concluírem seus discursos.

Segundo Ramalho e Resende (2016, p. 132):

> Sayer (2000:13) chama atenção para a relação interna entre os papeis e posições que as pessoas ocupam e suas identidades: no mundo social, os papeis das pessoas e suas identidades frequentemente são internamente relacionados, de modo que o que uma pessoa pensa ou pode fazer depende de suas relações com outras.

Os participantes desse evento possuem diferentes posições sociais– de acordo com as instituições a que pertencem e com a estrutura da prática social –, entretanto, seus textos dialogam com a escola, seu currículo e seus estudantes, deslocando-os discursivamente para o papel de professores da educação básica. Isso não significa que a identidade de professor tenha se estabilizado no evento, mas ela surge como uma das formas dos sujeitos se expressarem no diálogo que travam, mediados por questões da escola, do estágio, da pesquisa e do Programa de Residência Pedagógica.

## Conclusões

Consideramos que estas análises discursivas permitiram avançar a compreensão de aspectos essenciais do processo formativo que, a nosso ver, compreende não só os licenciandos, mas os professores regentes e os professores universitários que atuam nas disciplinas de estágio. Desta forma, elas contribuíram para a caracterização de identidades, posturas e saberes construídos na academia e na docência, isoladamente e em articulação. Finalmente, a discussão dos dados e resultados foi instrumental para a caracterização dos limites e possibilidades de interação entre sujeitos e espaços ligados à universidade e à escola.

## Referências


FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse:** Textual analysis for social research. London and New York: Routledge, 2003.

GALLO-FOX, Jennifer; SCANTLEBURY, Kathryn. Coteaching as professional development for cooperating teachers. **Teaching and Teacher Education**, n. 60, 2016. p. 191-202.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. Momentos Pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a Educação em Ciências. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 1, 2012, p. 1-22.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing Science:** Literacy and Discursive Power. London: The Farmer Press, 1993.

HEBERLE, Viviane. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **D.E.L.T.A.**, v. 34, n. 1, 2018, p. 81-112.

MARTINS, Isabel. Dados como diálogo: construindo dados a partir de registros de observação de interações discursivas em salas de aula de ciências. *In:* SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana Maria (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MURPHY, Colette; BEGGS, Jim. A Five-Year Systematic Study of Coteaching Science in 120 Primary Schools. *In:* MURPHY, Colette; SCANTLEBURRY, Kathryn. **Coteaching in Internacional Contexts:** Research and Practice. New York: Springer, 2010.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso (para a) Crítica:** O Texto como Material de Pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

ROGERS, Rebecca *et al.* Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. **Review of Educacional Research**, v. 75, n. 3, 2005, p. 365-416.

ROTH, Wolff-Michael *et al.* Coteaching: Creating Resources for Learning and learning to Teach Chemistry in Urban High Schools. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 41, n. 9, 2004, p. 882-904.

TOBIN, Kenneth; ROTH, Wolff-Michael; ZIMMERMANN, Andrea. Learning to Teach Science in Urban Schools. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 38, n. 8, 2001, p. 941-964.

Capítulo 7

# Experiências de formação docente no museu: diálogos a partir da extensão

*Nilzilene Imaculada Lucindo*
*Daniel Cardoso Alves*
*Macilene Vilma Gonçalves Ribeiro*

## Contornos iniciais

Em pesquisa realizada em 2020 na Plataforma Museusbr,[1] identificou-se que há 437 instituições museológicas cadastradas no estado de Minas Gerais. Entre essas, destaca-se o Museu de História Natural e Jardim Botânico (MHNJB), órgão suplementar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e relevante espaço de preservação do patrimônio natural e cultural, dedicado a atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e lazer.

O MHNJB, segundo consta no plano museológico (UFMG, 2015), ocupa hoje uma área de 600.000 $m^2$ e está instalado em um terreno que no final do século XIX era ocupado pela Fazenda Boa Vista, que, na época da construção da capital mineira, foi desapropriado e adquirido pelo governo de Minas com o propósito de implantar um horto florestal. Posteriormente, em 1912, o horto foi transformado na Estação Experimental de Agronomia de Minas Gerais e no ano de 1953 no Instituto Agronômico, extinto em 1968. Parte da área desmembrada do instituto foi repassada para a UFMG, e em 1969 foi instalado o museu. Posteriormente, no ano de 1973, a universidade recebeu mais uma parte de mata nativa com vistas à criação de um Jardim Botânico, e em 1979, toda a área foi doada à instituição.

O acervo do MHNJB é constituído por coleções de distintas áreas do conhecimento, como arqueologia, paleontologia, geologia, botânica, zoologia, etnografia, cartografia histórica, arte popular e documentação bibliográfica e arquivística. Além disso, também é famoso por abrigar o Presépio do Pipiripau, obra tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) no ano de 1984 (UFMG, 2015).

Como museu universitário, desde a sua inauguração, a instituição se dedica a divulgar o conhecimento científico que vem

---

1 Instituída pela Portaria nº 06, de 09 de janeiro de 2017, que dispõe sobre a instituição da plataforma Museubr como sistema nacional de identificação de museus e plataforma para mapeamento colaborativo, gestão e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros (BRASIL, 2017).

sendo produzido a partir do seu acervo, tornando-se basilar para a realização das atividades de ensino e extensão. Além da produção científica institucional e da divulgação dos resultados de diversas pesquisas que tomam o museu e seu acervo como campo de investigação, a popularização da ciência se dá também por meio de atividades educativas e culturais coordenadas pelo Centro de Extensão/Setor Educativo, em articulação com os demais setores. Com o apoio da Pró-reitoria de Extensão (Proex) da UFMG, uma das ações mais tradicionais do MHNJB é o Programa de Educação Ambiental e Patrimonial, que vem sendo desenvolvido desde 1989 e abarca vários projetos e eventos destinados à comunidade em geral.

Para o incremento dessas ações, o subsídio ofertado pela Proex é de suma importância, na medida em que torna possível viabilizar bolsas para estudantes de graduação dos diversos cursos da UFMG, em consonância com as áreas de conhecimento de interesse do MHNJB. Os bolsistas são graduandos que, ao mesmo tempo em que se formam, têm também a tarefa de mediar a relação entre o visitante e as exposições, promovendo a formação do público espontâneo que visita a instituição e do público escolar da educação básica e superior. O apoio da Proex permite, ainda, efetivar múltiplas ações de cunho extensionista voltadas para públicos específicos que se apropriam desse espaço, a exemplo de professores da educação básica e alunos das variadas licenciaturas da própria UFMG e de outras Instituições de Ensino Superior (IES).

À luz das linhas tecidas anteriormente, inserem-se no debate três questões que instigam e norteiam a reflexão deste texto. A primeira relaciona-se com a extensão; a segunda diz respeito ao espaço museológico; e a terceira é inerente ao público que visita a instituição. Todas essas questões encontram-se imbricadas com o propósito do capítulo, uma vez que é seu intento apresentar e analisar as ações de extensão que são realizadas em um museu universitário, as quais têm como público-alvo docentes e discentes de licenciaturas. Na universidade, ensino,

pesquisa e extensão são atividades indissociáveis. Ao se posicionar acerca da formação universitária, Severino (2009) registra o potencial e o alcance da extensão. Na sua ótica, "[...] a extensão tem grande alcance pedagógico, levando o jovem estudante a vivenciar sua realidade social". [...] A extensão cria então um espaço de formação pedagógica, numa dimensão própria e insubstituível" (SEVERINO, 2009, p. 262).

Marandino (2013) entende que a extensão se relaciona de forma indissociável com a educação e a ciência. Para essa autora:

> Escolas, museus, programas de rádio e televisão, revistas, jornais impressos e a mídia em geral devem se colocar como parceiros nessa empreitada de socializar o conhecimento científico de forma crítica para a população. Neste contexto, a universidade se insere como uma instituição fundamental de promoção do acesso ao conhecimento, seja por meio de seus cursos de graduação e pós-graduação – o ensino –, seja por meio das ações de extensão, sem contar a perspectiva de entender a divulgação científica como parte da cultura científica (MARANDINO, 2013, p. 91).

Verifica-se, com base nas ideias de Severino (2009) e Marandino (2013), o alcance que a extensão possui ao se aproximar do contexto social sob dois ângulos: primeiro, por disponibilizar o conhecimento produzido no âmbito universitário para seus extramuros; segundo, por possibilitar que a formação profissional seja construída em diálogo e em vivências com a própria realidade social.

Em relação ao espaço museológico, observa-se que essas instituições se configuram como lócus de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e de formação, além de se tornarem aliadas de outras instituições, a exemplo da escola, na formação de sujeitos. Dotadas de enredos e narrativas múltiplas, elas têm potencial para contar histórias, estimular a memória e a imaginação, provocar indagações e transgressões, suscitar sentimentos, reconhecer grupos e culturas. Permitem

vivências singulares e também problematizam questões e contextos diversos. São espaços privilegiados, planejados para o construir e o descontruir do pensamento.

No caso específico do MHNJB, seu acervo traz ao público a possibilidade de conhecer os vestígios, os testemunhos e os artefatos culturais e artísticos de povos históricos e pré-históricos; espécimes da flora e fauna local, além de propiciar uma reflexão acerca da preservação do patrimônio cultural e ambiental.

Quanto às pessoas atendidas pelas ações de extensão que serão abordadas neste texto, trata-se do público atuante na educação básica e superior, além de graduandos. Ao discutir a função educativa de um museu universitário, Vasconcellos (2014) demonstra sua preocupação com o atendimento do público escolar:

> Temos a convicção da importância desta clientela e, portanto, é imprescindível pensarmos sobre este público não desobrigando-nos das atividades educativas com alunos e professores, ou seja, não podemos, por omissão, nos anularmos como lugar de produção e disseminação de conhecimentos (VASCONCELLOS, 2014, p. 295).

Nesse sentido, justificam-se os motivos de se desenvolver ações voltadas para o público que visita o MHNJB a partir de três aspectos: o primeiro é inerente ao contexto em que se situa esse museu, por estar inserido na universidade, é um local em que se desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão embasadas em seu acervo. Nesse tripé, a pesquisa sustenta a extensão e seus resultados necessitam ser viabilizados à sociedade, o que pode se dar por meio da prática de ações de extensão. O segundo aspecto diz respeito ao fato de que museus não são apenas espaços detentores de coleções, uma vez que entre as suas funções estão a de comunicar e expor; logo, sem seu público, o museu inexiste, visto que ele serve à

sociedade. E o terceiro revela que, se há um público específico, cativo, frequente, é vital se aproximar dele, estabelecer diálogos profícuos e atender suas demandas. Ademais, os profissionais que atuam nas instituições museais necessitam buscar formas de demonstrar o potencial que o museu possui.

Então, por que promover ações voltadas para professores? Acredita-se que os docentes podem se apropriar mais desses espaços e aproveitar suas potencialidades pedagógicas. Para tanto, precisam conhecê-los. Assim, também poderão contribuir com a inclusão de novos públicos e modificar a visão depreciativa que muitas pessoas ainda detêm em relação aos museus.

> Entendidos como sujeitos que vivem experiências no tempo, os professores mudam sua prática no diálogo com a cultura, no encontro com outros sujeitos em diferentes espaços e tempos, como teatros, clubes de lazer, eventos acadêmicos, cursos de formação continuada, teatros, salas de cinema e museus. Os docentes são formados nesses espaços e neles fazem opções do que ensinar, de como ensinar ou de que forma vão partilhar os conhecimentos adquiridos com os estudantes em sala de aula. Tornam-se professores, adquirem experiências e as usam na construção de sua visão de mundo (PEREIRA; BRAGA, 2013, p. 92).

A riqueza do espaço e do acervo do MHNJB, ampliada pelo seu potencial interdisciplinar, tornaram possível, ao longo dos cinco últimos anos, a proposição de três ações extensionistas dirigidas a docentes e discentes em formação: a oficina “O Professor no Museu”; o Encontro de Formação de Pedagogos “O Pedagogo no Museu” e o “Ciclo de Formação Docente no Museu”. Este capítulo aborda os achados dessas ações, abordagem que assume relevância ao consolidar o museu como espaço potente para o fazer extensionista, bem como lócus apropriado para o desenvolvimento de práticas de formação docente que extrapolam o universo formal de ensino.

O texto está estruturado em quatro seções. A primeira constitui-se nesta introdução, que evidencia, de forma sintética, a história do MHNJB, situando o leitor acerca do lócus de desenvolvimento das experiências de formação que serão tratadas. O marco teórico é abordado na segunda seção, com base em autores como Cazelli e Valente (2019); Chagas (2007); Desvallées e Mairesse (2013); Julião (2006); Nascimento Júnior e Chagas (2006); Pereira e Braga (2013), entre outros, e ilustra questões inerentes à instituição museológica. Na seção três são retratadas as ações em pauta, buscando explorar a relação museu, extensão e formação de professores. Na última seção, algumas considerações são salientadas.

## Marco teórico

Julião (2006) destaca que a palavra "museu" tem origem grega e, no decorrer dos tempos, alcançou novos sentidos. No contexto europeu, as coleções constituídas entre os séculos XV e XVIII foram transformadas em museus no fim do século XVIII, transcendendo o limite do privado que as restringiam a um público seleto e específico, como seus proprietários e pessoas ligadas a eles, para tornarem-se abertas ao público. A Revolução Francesa contribuiu com esse contexto ao pensar em regulamentações para a proteção do seu patrimônio. Assim, data do século XIX o surgimento de importantes museus na Europa, época em que também surgiram os primeiros no Brasil. Segundo a autora:

> É possível dizer que no século XIX firmaram-se dois modelos de museus no mundo: aqueles alicerçados na história e cultura nacional, de caráter celebrativo, como o Louvre, e os que surgiram como resultado do movimento científico, voltados para a pré-história, a arqueologia e a etnologia, a exemplo do Museu Britânico. No Brasil, os museus enciclopédicos, voltados para diversos aspectos do saber e do país, predominaram até as décadas de vinte e trinta do século XX, quando entraram em declínio como no resto do mundo, em

> face da superação das teorias evolucionistas que os sustentavam. Embora a temática nacional não constituísse o cerne desses museus, tais instituições não deixaram de contribuir para construções simbólicas da nação brasileira, através de coleções que celebravam a riqueza e exuberância da fauna e da flora dos trópicos (JULIÃO, 2006, p. 20).

Chagas (2007) registra que, no contexto brasileiro, os museus antecedem a abertura das universidades e se configuravam como espaços de pesquisas e de formação de cientistas, atividades que, na atualidade, são típicas da instituição universitária, ratificando o histórico caráter educacional dos museus.

Conforme destaca Julião (2006), a partir da década de 1960, os museus foram impactados por um novo processo de transformação desencadeado por pressões sociais, as quais contribuíram para aproximar a sociedade da cultura museológica. Nas palavras da autora:

> Os museus iniciam um processo de reformulação de suas estruturas, procurando compatibilizar suas atividades com as novas demandas da sociedade. Deixam de ser espaços consagrados exclusivamente à cultura das elites, aos fatos e personagens excepcionais da história e passam a incorporar questões da vida cotidiana das comunidades, a exemplo das lutas pela preservação do meio ambiente e da memória de grupos sociais específicos. Atuando como instrumentos de extensão cultural, desenvolvem atividades para atender a um público diversificado – crianças, jovens, idosos, deficientes físicos – e, ao mesmo tempo, estendem sua atuação para além de suas sedes, chegando às escolas, fábricas, sindicatos e periferias das cidades (JULIÃO, 2006, p. 25).

Na década de 1970, marcos simbólicos como a IX Conferência Geral do International Council of Museums (Icom), realizada

em Paris e Grenoble,[2] e a Mesa Redonda de Santiago do Chile[3] possibilitaram uma discussão acerca da função social das instituições museológicas. A compreensão de Julião (2006) também é evidenciada por Nascimento Júnior e Chagas (2006, p. 13):

> [...] a nova museologia contribuiu para a valorização das pessoas, dos territórios e do patrimônio cultural, para a acentuação da dimensão política dos museus e também para a compreensão de que eles são processos onde estão em jogo, ao mesmo tempo: memória e poder, esquecimento e resistência, tradição e contradição.

Em conformidade com o entendimento expressado por esses autores, apreende-se que, com a ressignificação da museologia, o público passa a ocupar um lugar central nas finalidades das instituições, uma vez que elas assumem também um papel crítico e reflexivo na medida em que contribuem para a formação do sujeito socialmente ativo.

O Caderno de Diretrizes Museológicas (2006, p. 151), publicação editada pelo Ministério da Cultura, apresenta em seu glossário um conceito para o termo museu, acompanhada da definição elaborada pelo Conselho Internacional de Museus (Icom):

> Museu – espaço/cenário, institucionalizado ou não, onde se desenvolve a relação específica do homem/sujeito com o objeto/bem cultural. Em uma definição de caráter operacional, de 1974, o Conselho Internacional de Museus (ICOM) conceitua museu como "estabelecimento permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberto ao público, que coleciona, conserva, pesquisa,

2 Mais informações sobre a Conferência Geral do Icom podem ser encontradas no site: https://icom.museum/en/our-actions/events/general-conference/. Acesso em: 14 mar. 2022.

3 Mais informações sobre a mesa-redonda de Santiago do Chile em 1972, da Icom, podem ser encontradas em: https://www.revistamuseu.com.br/site/br/legislacao/museologia/3-1972-icom-mesa-redonda-de-santiago-do-chile.html. Acesso em: 14 mar. 2022.

> comunica e exibe, para o estudo, a educação e o entretenimento, a evidência material do homem e seu meio ambiente".

No Brasil, a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus, define os museus como

> [...] instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009, p. 1).

Com base nos conceitos adotados e, especificamente, o abordado pelo Icom, Chagas (1985, p. 183) apresenta uma reflexão pertinente: "[...] o material de trabalho do museu é o produto da relação do homem com o seu ambiente". Nesse sentido, o autor indaga: "[...] Esgota-se na seleção, conservação e exposição de evidências materiais, os serviços do museu?" (CHAGAS, 1985, p. 183).

Respondendo ao questionamento de Chagas (1985), observa-se que esses conceitos trazem em si outras finalidades, em especial a educação, o que desestabiliza a noção de museus como espaços restritos a atividades de selecionar, conservar e expor bens materiais e imateriais. Como a educação extrapola a vida das pessoas de forma plena, permanente e constante, é corroborada a perspectiva de uma museologia imbricada com as dimensões históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e ambientais que são os pilares para a construção de uma sociedade pautada em valores nobres, livres, justos e éticos. Nessa lógica, justifica-se a imprescindibilidade da educação museal, que, na concepção de Desvallées e Mairesse (2013, p. 38), "[...] pode ser definida como um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o

desenvolvimento do visitante [...]". As ações educativas que se realizam nesses espaços são:

> [...] procedimentos que promovem a educação no museu, tendo relação entre o homem e o bem cultural como centro de suas atividades. Pode estar voltada para a transmissão de conhecimento dogmático, resultando em doutrinação e domesticação, ou para a participação, reflexão crítica e transformação da realidade social. Neste caso, deve ser entendida como uma ação cultural, que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente da realidade que o cerca. Seus resultados devem assegurar a ampliação das possibilidades de expressão dos indivíduos e grupos nas diferentes esferas da vida social. Concebida dessa maneira, a ação educativa nos museus promove sempre benefício para a sociedade, determinando, em última instância, o papel social dos museus (NASCIMENTO; TOLENTINO; CHAGAS, 2006, p. 149).

Trata-se de uma educação essencialmente dialógica, que considera a cultura como fruto da relação social dos sujeitos com os bens culturais que são produtos das necessidades e relações humanas, pois conforme destacam Nascimento Júnior e Chagas:

> [...] os museus são pontes entre culturas, são portas que se abrem e se fecham para diferentes mundos, são espaços de "convivência entre diferentes". Os museus estão, portanto, inteiramente mergulhados na política e, por isso, também estão em relação com a liberdade e com a ausência de liberdade. De outro modo: os museus, assim como a memória e o patrimônio, tanto podem servir para conformar quanto para transformar, tanto podem servir para tiranizar quanto para libertar (NASCIMENTO JÚNIOR; CHAGAS, 2006, p. 14).

Os museus, a depender dos seus usos, tanto libertam quanto domesticam os sujeitos.

> Identificar e reconhecer esse lugar de notável relevo dos museus em diferentes temporalidades e localidades implica o reconhecimento de que eles são, ao mesmo tempo, casas de memória, lugares de representação social e espaços de mediação cultural. Como casas de memória eles podem ser acionados visando o desenvolvimento de ações de preservação e de criação cultural e científica, como lugares de representação eles podem ser utilizados para teatralizar o universal, o nacional, o regional, o local, o étnico e o individual e como espaços de mediação ou de comunicação eles podem disponibilizar narrativas menos ou mais grandiosas, menos ou mais inclusivas para públicos menos ou mais ampliados (NASCIMENTO JÚNIOR; CHAGAS, 2006, p. 11).

A concepção de educação adotada nesses espaços define essa linha tênue entre liberdade e dominação; alteridade e austeridade; reconhecimento e negação. As instituições museológicas têm potencial para "[...] promover diálogos, confrontos, deslocamentos e afirmações identitárias. E, portanto, são ambientes de formação, tanto para educadores que atuam diretamente na instituição museal, quanto para professores que dele fazem uso educativo" (PEREIRA; BRAGA, 2013, p. 87). Enfim, os museus ainda podem contribuir com outras instâncias formativas, potencializando a aprendizagem do sujeito, especialmente "[...] acerca do valor do conhecimento sobre seu passado e presente, com vistas ao futuro" (CAZELLI; VALENTE, 2019, p. 23).

O uso educativo do museu necessita ser potencializado, mas, para tanto, há de se pensar na forma como o público é acolhido, especificamente os professores.

> [...] a desvinculação do museu com a sociedade pode ser interferente nas percepções que os professores elaboram a respeito da função social do museu, o que pode reforçar uma compreensão deste como instituição encastelada, inacessível ou sacralizada. Sendo assim, e levando-se em conta os territórios de pertencimento em que se realizam as experiências, avaliamos que os vínculos sociais estabelecidos pelos

> museus podem interferir favoravelmente no desenvolvimento de projetos de parceria destes com os professores e nas impressões que os docentes têm sobre o museu e seu papel na sociedade, com repercussões na prática educativa (PEREIRA; BRAGA, 2013, p. 90-1).

Os professores – público significativo nos museus –, enquanto mediadores do conhecimento, podem angariar novos sujeitos para essas instituições. Nisso reside a importância de práticas que promovam a aproximação dos docentes para estimular laços de pertença e uma quebra de paradigmas em relação ao acesso a esses espaços e ao seu papel educativo na sociedade.

## As ações extensionistas de formação de professores no MHNJB

De acordo com o artigo nº 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), o gozo de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, assim como a obediência ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, são primados maiores que caracterizam uma IES como universidade.

Consoante a esse artigo, a Lei nº 9.394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), define as universidades como "[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]" (BRASIL, 1996). E é competência delas, no exercício de sua autonomia, estabelecerem "[...] planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão" (BRASIL, 1996).

Em relação às atividades de extensão, o artigo nº 43 da LDBEN/1996 as insere no rol de finalidades demandadas para a educação superior, cabendo às universidades:

> VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
>
> VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

No cumprimento de suas finalidades indissociáveis – ensino, pesquisa e extensão –, as universidades, segundo a CF/1988 e a LDBEN/1996, não podem se abster de inserirem esse tripé, eixo fundamental para que uma IES seja considerada universidade, nas suas normativas, entre as quais se destaca: estatuto, regimento geral, projeto pedagógico institucional e plano de desenvolvimento institucional. Essas normativas estabelecem diretrizes para a política extensionista que se materializará nos projetos pedagógicos dos cursos, nas resoluções acadêmicas, nos programas de permanência e assistência estudantil, nos editais de fomento e nos diversos programas, projetos e eventos de extensão.

Para atendimento de todo esse arcabouço jurídico-acadêmico regulamentado para a educação superior no Brasil, a extensão universitária passa a se configurar na academia como um processo educativo, cultural e científico realizado em articulação com o ensino e a pesquisa com vistas a promover o diálogo entre universidade e sociedade. Ela possibilita o encontro com a comunidade, é uma atividade-fim que possibilita a práxis do conhecimento acadêmico em seu entorno, ou seja, a ação transformadora da sociedade e da universidade.

Partindo desse princípio de que a extensão universitária impacta diretamente a comunidade, o MHNJB, enquanto museu universitário há algum tempo vem sendo apropriado como lócus para a realização dessa práxis, tendo em vista as finalidades desses espaços:

- Abrigar/formar coleções significativas para desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão;
- Dar ênfase ao desenvolvimento de pesquisas a partir do acervo;
- Manter disciplinas que valorizem as coleções e as pesquisas sobre as coleções;
- Participar da formação de trabalhadores de museus;
- Propor programas de extensão: cursos, exposições, atividades culturais, atividades educativas baseadas nas pesquisas e no acervo;
- Manter programas voltados para diferentes públicos: especializado, universitário, escolar, espontâneo, entre outros, dependendo da disponibilidade de coleções semelhantes na região e do interesse dos diferentes públicos (ALMEIDA, 2001, p. 5).

Apreende-se, portanto, que, nos museus, a promoção de atividades, como "[...] visitas 'orientadas', 'guiadas' [...], programas de atendimento e preparo dos professores, oficinas, cursos e conferências, mostras de filmes, vídeos, práticas de leitura, contação de histórias, exposições itinerantes [...]" (FALCÃO, 2009, p. 16), é potencializada por uma extensão universitária empenhada na articulação do ensino e da pesquisa e no fortalecimento da relação entre comunidade e universidade.

Com foco nesse empenho extensionista e considerando o MHNJB como espaço fértil para a realização de programas de atendimento e preparo dos professores, foram desenvolvidas ações de extensão em 2015, 2017 e 2019, que tiveram como aspecto comum o foco na formação docente para apropriação e aproveitamento da potencialidade pedagógica de espaços não escolares, especialmente, os museológicos. Assim, sequencialmente, apresentamos os principais resultados dessas ações.

## Oficina "O Professor no Museu"

"O Professor no Museu" é uma ação estruturada no formato de oficina que foi instituída no MHNJB no ano de 2012. Em

2015, foi realizada a quarta edição, cujo objetivo era acolher os educadores interessados em desenvolver atividades educativas no MHNJB, propiciando maior conhecimento sobre os espaços expositivos e as potencialidades pedagógicas da instituição.

A sua natureza extensionista era constituída, sobretudo, da intenção de estreitar as relações socioeducativas entre espaços não escolares e escolares, para que os professores e seus alunos ultrapassassem os muros da escola e conhecessem outros locais com rico potencial para aprendizagem e experimentação dos conteúdos abordados na sala de aula.

Essa oficina, que integrou a XIII Semana de Museus no MHNJB – evento nacional proposto pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) –, abrangeu a temática "Museus para uma sociedade sustentável", lema do evento definido pelo Ibram.

Com oferta gratuita, foram 62 inscrições de candidatos interessados em preencher as 60 vagas disponibilizadas, no entanto, participaram efetivamente 40,3% dos inscritos, isto é, 25 professores de múltiplas áreas do conhecimento e estudantes de cursos de licenciaturas da UFMG e outras instituições, oriundos das cidades mineiras de Belo Horizonte, Betim, Contagem, Ouro Preto e Resende Costa.

As atividades executadas na oficina foram custeadas com recursos do Programa de Apoio Institucional a Eventos (PAIE) da UFMG e do próprio MHNJB, como preconizam o artigo nº 213 da CF/1988 e o artigo nº 77 da LDBEN/1996, respectivamente:

> § 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 1988).
>
> § 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo (BRASIL, 1996).

A oficina contou com uma programação diversificada, em constante articulação entre teoria e prática, compreendendo – além da recepção, do credenciamento e da certificação dos inscritos – abertura com o painel “Museus para uma sociedade sustentável” e com as palestras “Informação, mediação: museus e sustentabilidade” e “Como economizar água sustentavelmente”; debate e diálogo com os participantes a partir das temáticas abordadas pelos palestrantes; visita aos espaços expositivos do MHNJB; caminhada pela trilha; e momento cultural “Contação de Histórias”.

No encerramento, foi proposta uma avaliação da ação a partir de uma ficha-questionário. A totalidade dos participantes devolveu o instrumento avaliativo devidamente preenchido, por meio do qual se constatou que: 88% avaliaram a programação proposta como ótima; 76% consideraram relevantes os conceitos e temas abordados nas atividades; 80% expuseram o interesse em aplicar os conceitos e as experiências vivenciadas; 72% qualificaram como ótima a forma de divulgação dos encontros; 88% definiram como ótima a escolha do MHNJB como local para a realização dos encontros; e 100% declararam que a ação atingiu o objetivo proposto e demonstraram interesse em participar de outros eventos no MHNJB.

Esses percentuais associam-se a algumas declarações dos participantes:

> *O evento foi muito enriquecedor para a minha formação, como as visitas e as informações dos monitores* (S064).
>
> *Foi uma experiência maravilhosa porque observei que foi uma maneira de professores entenderem o que o museu faz, o seu papel e a sua importância na educação. Além disso, achei muito interessante a preocupação dos monitores em mediar de forma interdisciplinar e como isso é trabalhado aqui* (S12).

4 Para preservar o anonimato dos participantes dos questionários, eles serão nomeados como S06, S12, S14 etc.

> *Achei a programação super apropriada e as ideias da implantação de trilhas para crianças super monitoradas para o ensino. O museu como um todo é fantástico. A equipe está de parabéns!* (S14).

Os percentuais avaliativos combinados com os respectivos depoimentos permitiram apreender que a oficina "O Professor no Museu" cumpriu com a finalidade de uma ação extensionista, possibilitar atividades que se articulam com ensino e pesquisa de modo a convergirem para a produção de conhecimentos que tanto atendam às demandas existentes quanto criem necessidades no contexto em que as instituições universitárias estão inseridas, no caso específico, a instituição museológica da UFMG, o MHNJB. Esse entendimento, complementado pela observação e contato com os participantes, deve-se, sobretudo, à constatação de que, segundo os discursos expressos na ficha-questionário, a formação teórico-prática propiciada por essa ação enriqueceu o trabalho de docentes, além de ter ampliado e contribuído com a formação dos estudantes de licenciatura, possibilitando aos educadores refletir sobre o planejamento da visita ao MHNJB e romper com paradigmas em relação ao conceito de museu, bem como estimular a aprendizagem coletiva por meio de trocas de experiências com sujeitos diversos.

## Encontro de Formação de Pedagogos: "O Pedagogo no Museu"

"O Pedagogo no Museu" é um encontro de formação de pedagogos que foi desencadeado a partir da constatação obtida, em 2014, por meio da oficina "O Professor no Museu". Apesar de não se restringir ao profissional da pedagogia, ele tinha como público predominante o pedagogo.

Com isso, no ano de 2015, instituiu-se no MHNJB o Encontro de Formação de Pedagogos "O Pedagogo no Museu" com vistas à ampliação do conhecimento dos licenciandos e pedagogos

sobre as ações educativas dessa instituição museológica. Além disso, tinha o objetivo de contemplar a formação extensionista desse público, uma vez que a docência – foco dado pelas diretrizes promulgadas em 2006 para o curso de pedagogia – em um sentido ampliado não se restringe ao ambiente da sala de aula, dado que a formação do pedagogo atravessa o conhecimento sobre o espaço não escolar, no qual se inserem os museus, entendidos também como lugares de aprendizagem.

Em 2017, essa ação também contou com o apoio financeiro do Programa de Apoio Integrado a Eventos (Paie) da UFMG e do próprio MHNJB e foi ofertada gratuitamente. Foram realizados cinco encontros mensais, os quais contemplaram 172 participantes de um universo de 265 inscritos. Esse público consistiu-se, majoritariamente, de licenciandos em pedagogia, além de pedagogos, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, alunos do curso de magistério, profissionais que atuam em creches e alguns professores que lecionam no ensino superior. Os participantes eram oriundos da capital mineira e de cidades da região metropolitana (Santa Luzia, Vespasiano, Esmeraldas, Ibirité, Sabará, Betim, Contagem, São José da Lapa) e também do interior do estado, como da cidade de Nova Serrana.

Em termos de estratégia metodológica, os encontros apresentaram a seguinte estrutura: recepção e credenciamento; palestra “Museu: um campo de atuação profissional do Pedagogo?”; debate e diálogo com os participantes; caminhada na mata; visita ao Presépio do Pipiripau; visita aos espaços expositivos da História Natural; vivência no Jardim Sensorial; oficina “Pegada ecológica”; grupos de trabalho; avaliação, certificação dos participantes e encerramento.

Durante a realização das atividades, a observação e os diálogos informais com os participantes foram os instrumentos adotados para a avaliação da ação, que foi complementada por uma ficha-questionário preenchida e devolvida ao final de cada

um dos cinco encontros. Ainda, foi realizada uma avaliação *a posteriori* pela equipe.

A partir das fichas-questionário foi possível diagnosticar as opiniões sem relação à relevância das temáticas abordadas, às formas de divulgação dos encontros, à aplicabilidade dos conceitos e experiências vivenciadas durante as atividades, ao alcance do objetivo proposto, além de outros aspectos. Dos 172 participantes, 163 responderam ao questionário, ou seja, 94,8% do público.

Dos maiores percentuais de respostas, destaca-se: 80,4% avaliaram a programação proposta como ótima; 77,4% consideraram relevantes os conceitos e temas abordados nas atividades; 69,9% expuseram o interesse em aplicar os conceitos e as experiências vivenciadas; 65,6% qualificaram como ótima a forma de divulgação dos encontros; 76,7% definiram como ótima a escolha do MHNJB como local para a realização dos encontros; 97,6% declararam que a ação atingiu o objetivo proposto e 98,2% demonstraram interesse em participar de outros eventos no MHNJB.

Com a finalidade de melhor ilustrar esses percentuais avaliativos, destacamos alguns relatos dos participantes nas fichas-questionário acerca dos seus sentidos e significados ao vivenciarem momentos de aprendizagem em um espaço como o do MHNJB:

> *Através desse museu eu aprendi diversas coisas novas, aprendendo, novos conhecimentos. Gostei muito dessa forma de ensinar, assim o aprendizado é melhor* (A21, participante do 1º encontro).
>
> *É um espaço muito bom, quero participar de mais encontro nesse espaço, pois gostaria de rever tudo que vi neste dia* (B46, participante do 2º encontro).
>
> *Gostei muito do encontro. Achei enriquecedor, carga horária suficiente para apresentação do espaço sem correrias. Equipe*

*preparada e bem receptiva. Agradeço a oportunidade. Aberta a convites* (C1, participante do 3º encontro).

*Foi ótimo. Tive experiência e muita oportunidade para o meu desenvolvimento na minha carreira* (D23, participante do 4º encontro).

*Foi ótima a visita ao museu, visão diferente de tudo antes e indico para qualquer pessoa que queira adquirir conhecimento, um pensamento diferente* (E13, participante do 5º encontro).

O Encontro de Formação de Pedagogos, enquanto ação extensionista realizada num espaço não formal de ensino, vem cumprindo com a função de expandir o processo de colaboração com as instituições formais de educação. As atividades desse projeto buscam apoiar a formação continuada de professores, contribuir para a formação inicial, desconstruir paradigmas em relação à ideia de museu, evidenciar outros campos de atuação profissional do pedagogo e estimular a inserção de alunos e egressos de pedagogia na extensão universitária por meio da apropriação das potencialidades oferecidas pelo MHNJB.

## Projeto Ciclo de Formação Docente no Museu

O "Ciclo de Formação Docente no Museu" decorreu de uma parceria construída através de um projeto de extensão no ano de 2018 que envolveu a equipe técnica do MHNJB e quatro docentes da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, *campus* Belo Horizonte (FaE/CBH/UEMG).

Esse projeto, juntamente com as outras duas ações apresentadas, integra o rol de estratégias voltadas para a apropriação do MHNJB como espaço alternativo de formação de sujeitos, dado o objetivo de oferecer no local, atividades complementares à universidade e à escola formal, com a realização de práticas formativas diversas.

Com o propósito de ampliar o diálogo entre universidade e sociedade acerca da utilização de outros espaços para a

formação do educador, o "Ciclo de Formação Docente no Museu", em 2019, propiciou a realização de três encontros distribuídos em eixos fundantes, que contaram com a disponibilização pelo MHNJB de pessoal técnico, estrutura e material de consumo (pastas e canetas) para os participantes, papel ofício, cartucho de tinta para impressão de listas de presença, ficha-questionários de avaliação, certificados e demais formulários utilizados no desenvolvimento das atividades.

Ao todo, inscreveram-se 152 pessoas, sendo que 43,4%, ou seja, 66 dos inscritos participaram efetivamente dos encontros. Esse público foi diverso, contando com estudantes de graduação e pós-graduação e pessoas formadas em cursos como Pedagogia, Geografia, História, Ciências Biológicas, Turismo, Museologia, Educação Física, Ciência da Informação e Educação Ambiental. Entre os participantes, identificamos 11 professores, dos quais cinco atuavam na educação infantil, quatro no ensino fundamental e dois no ensino médio.

Todos os encontros tiveram uma programação com recepção, credenciamento e certificação dos participantes; caminhada na ata; palestras de abertura; dinâmicas; visitas aos espaços expositivos e oficinas. As palestras, baseadas nos cinco campos de experiências estabelecidos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – contemplaram as seguintes temáticas: "Sentidos e Experiências Educativas no Museu", "Crianças no Museu: Educação, Cultura e Lazer" e "Corpo, Movimento e Brincadeiras no Espaço Museal".

Os encontros foram encerrados com a proposição da ficha-questionário, assim como nas ações dos anos anteriores, para diagnosticar a percepção dos participantes sobre as atividades vivenciadas, bem como explorar os sentidos e significados desses sujeitos sobre formação e atuação em espaços não escolares.

Entre os participantes, 63 devolveram a ficha-questionário, o que representou uma amostra de 95,4%. Os resultados demonstram que: 81% avaliaram a programação proposta como ótima; 90% consideraram relevantes os conceitos e temas abordados nas atividades; 92% têm interesse em aplicar os conceitos e as experiências vivenciadas; 46% e 42% qualificaram, respectivamente, como ótima e boa a forma de divulgação dos encontros; 90% acharam ótima a escolha do MHNJB como local para a realização dos encontros; 100% declararam que a ação atingiu o objetivo proposto e demonstraram interesse em participar de outros eventos no museu.

Os depoimentos que seguem representam algumas das respostas que fundamentaram as opiniões:

> *Contribui para reflexão sobre como o ensino pode envolver outras facetas, bem como a utilização de museus e espaços não tradicionais* (A2, participante do 1º encontro).
>
> *Contribui para atribuir sentido a conteúdo de sala de aula com interdisciplinaridade, ou seja, vários conteúdos de várias matérias, como geografia, história, biologia e educação física* (A3, participante do 1º encontro).
>
> *A proposta é formação docente e o espaço não escolar inspira uma nova etapa de aprendizagem. Cada momento teve um aprendizado diferente e mais rico* (B2, participante do 2º encontro).
>
> *Estar num espaço multisensorial, representa uma oportunidade para o aluno indagar o seu lugar/espaço na vida. A natureza oferece questionamento em suas cores e dimensões e respostas ao se garantir a dimensão do olhar* (B6, participante do 2º encontro).
>
> *O MHNJB pode contribuir para um aprendizado mais prático com a vivencia do brincar essencial de modo que a criança possa vivenciar diferentes experiências em um local só* (C12, participante do 3º encontro).
>
> *O projeto trouxe uma nova visão de como deixar a educação mais atrativa para as crianças. Além de possibilitar um outro espaço educativo fora do ambiente da escola* (C23, participante do 3º encontro).

A análise desses depoimentos reafirma o museu como um espaço que (re)significa a formação docente e suas práticas, as quais se materializarão na sala de aula, corroborando com a finalidade da extensão universitária, a práxis educativa, ou seja, a ação transformadora que se concretiza no fazer pedagógico.

O conjunto dessas três ações extensionistas tanto ratifica a potencialidade pedagógica do museu – contribuindo para a sua aproximação do ambiente escolar, superação da dualidade entre espaços escolares e não escolares e dos preconceitos acerca da instituição museológica – quanto amplia a formação de professores e, especialmente, evidencia a abrangência do campo de atuação do pedagogo.

Essas ações refutam, portanto, uma concepção de extensão universitária restrita a um viés assistencialista ou a uma ideia de que os serviços oferecidos não promovem uma efetiva articulação do ensino e da pesquisa em diálogo com a sociedade.

Pelo exposto, concluímos que o MHNJB se desponta como local em que se possa reforçar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o diálogo entre educação, sociedade e espaço não escolar; a (re)significação do processo formativo e das práticas pedagógicas dos professores no âmbito da sala de aula. Tudo isso ratifica a sua apropriação como lócus demandante da atuação dos profissionais detentores de um entendimento de museu como dotado de sentidos e significados no contexto da educação.

## Contornos finais

Os museus surgem com o propósito de instigar a construção de um espaço eminentemente pedagógico, consolidando-se ao longo de sua existência como um lugar propício à ressignificação do conhecimento nos diferentes contextos temporo-espaciais. Na contemporaneidade, configuram-se como instituições propulsoras da metamorfose humana e da realidade social por

meio da reflexão propiciada pelos seus acervos, que desvelam questões históricas, políticas, culturais, econômicas, ambientais e tecnológicas.

O MHNJB, lócus das ações extensionistas exploradas ao longo deste texto, desde a sua criação, cumpre sua vocação de divulgar o conhecimento científico produzido ali. A riqueza do espaço e do acervo, intensificada pelo seu potencial interdisciplinar, torna-o um local privilegiado para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e, especialmente, de extensão.

Embasado nesse tripé, o MHNJB, nos últimos cinco anos, vem ampliando suas ações extensionistas com foco nos docentes, sempre propondo práticas formativas diversas destinadas a professores, como os projetos apresentados neste capítulo. O intuito é propiciar vivências significativas em um espaço que instiga o conhecimento sobre si e sobre a história da humanidade; desconstruir paradigmas em relação à ideia de museu como local exclusivo de guarda de coleções; estimular a inserção de novos públicos; estreitar as relações entre as instituições formais e não formais de ensino; colaborar com a formação inicial de acadêmicos das diversas licenciaturas e com a formação continuada de professores que atuam na educação básica e superior; ressaltar novos formas de inserção para o profissional de pedagogia e socializar práticas formativas que ocorrem nas instituições museais.

Por fim, registra-se que, na concepção dos atores que participaram dessas ações, os objetivos propostos têm sido alcançados, o que demonstra que a formação acadêmica se dá em uma via de mão dupla, tendo o museu como partícipe desse processo. Dessa forma, fica evidente que a formação do professorado não está limitada à academia, visto que outros espaços, de natureza científica e cultural são fundamentais e podem (ou melhor, devem) corroborar com a constituição do sujeito professor.

A partir da premissa de que ensino, pesquisa e extensão são inseparáveis, conclui-se que os museus universitários cumprem

a finalidade institucional de envolver a extensão na formação humana, acadêmica e científica, o que ratifica a sua importância na estrutura universitária, com vistas a materializar a produção e a disseminação do conhecimento.

## Referências

ALMEIDA, Adriana Mortara. **Museus e Coleções Universitários:** Por que Museus de Arte na Universidade de São Paulo? 2001. 311 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-10092003-160231/pt-br.php. Acesso em: 1 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jan. 2009. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009 lei-11904-14-janeiro-2009-585365-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 28 dez. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. Portaria nº 6, de 9 de janeiro de 2017. Institui a plataforma Museusbr como sistema nacional de identificação de museus e plataforma para mapeamento colaborativo, gestão e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jan. 2017, Seção 1, p. 6. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=10/01/2017. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 dez. 2019.

CAZELLI, Sibele; VALENTE, Maria Esther. Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 2, p. 18, maio/ago. 2019.

CHAGAS, Mário. **Educação, museu e patrimônio**: tensão, devoração e adjetivação. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). 2007.

CHAGAS, Mário. Um novo (velho) conceito de museu. **Cad. Est. Soc.**, Recife, v. 1, n. 2, p. 183-192, jul./dez. 1985.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (ed.). **Conceitos-chave de Museologia**. Tradução de Bruno Brulon Soares e Marilia Xavier Cury. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

FALCÃO, Andréa. Museu como lugar de memória. *In:* Museu e escola: educação formal e não-formal. **TV Escola/ Salto para o futuro**. Brasília, Ministério da Educação/secretaria de educação a distância, ano 19, n. 3, maio 2009. Disponível em: portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf. Acesso em: 10 ago. 2015.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu. *In:* NASCIMENTO, Silvania Sousa; TOLENTINO, Átila; CHAGAS, Mário (coord.). **CADERNO de diretrizes museológicas 1**. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006.

MARANDINO, Martha. Educação, Ciência e Extensão: a Necessária Promoção. **Revista Cultura e Extensão USP**, São Paulo, v. 9, p. 89-100, 2013.

NASCIMENTO, Silvania Sousa; TOLENTINO, Átila; CHAGAS, Mário (coord.). CADERNO **de diretrizes museológicas 1**. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006. p. 149.

NASCIMENTO JÚNIOR, José; CHAGAS, Mário. Museu e Política: Apontamentos de uma Cartografia. *In:* NASCIMENTO, Silvania Sousa; TOLENTINO, Átila; CHAGAS, Mário (coord.). CADERNO **de diretrizes museológicas 1**. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2. ed., 2006.

PEREIRA, Júnia Sales; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. Museu e Experiências Docentes. **Ensino Em Re-vista**, v. 20, n. 1, p. 83-94, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23211/12754. Acesso em: 10 mar. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Museu de História Natural e Jardim Botânico. **Plano Museológico**. 2015. Disponível em: https://www.ufmg.br/mhnjb/wp-content/uploads/2018/09/PlanoMuseologico27102015.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A função educativa de um Museu Universitário e Antropológico: o caso do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. **Cadernos do** CEOM, v. 18, n. 21, 2014.

Parte III

# Professores em suas veredas

Capítulo 8

# Professores públicos em Minas Gerais na primeira metade do século XIX: produção de uma categoria profissional

*Rita Cristina Lages*

## Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a formação de professores no Brasil, especificamente em Minas Gerais, com recortes de momentos fundadores da carreira do professor público e da criação de uma categoria profissional nas primeiras décadas do século XIX. Baseando-se em análise documental, foram utilizados exames e atas de concursos públicos como aferidores dos conhecimentos necessários para exercício do cargo. Na inexistência de academias de formação para o magistério, após aprovação nos exames, eram expedidos diplomas que legitimavam a aptidão para exercer a profissão, garantindo uma qualidade do ensino, além de conferir um estatuto profissional à carreira. Dessa forma, as atas de exames e a expedição do diploma dão uma medida, entre outras coisas, dos conhecimentos necessários para a profissionalização do professor.

Ao tomar para análise a produção da categoria de professores públicos no Brasil, em especial de Minas Gerais, devemos nos atentar para algumas orientações sobre os moldes e recortes dessa produção no contexto europeu, feitas pelo pesquisador francês da área da história da educação, Dominique Julia (2001). O autor fala de etapas determinantes na produção da categoria do professor público, revelando especificidades quanto à sua profissionalização. Nesse sentido, Julia chama a atenção para uma mudança operada na Europa no final do século XVIII, em que o Estado – com a supressão da Companhia de Jesus – assumiu o controle do ensino. Ele destaca a ruptura que é a passagem de uma seleção discricionária, instituída no interior das congregações religiosas, para a prática de concursos ou exames públicos, introduzindo a publicização de exames codificados. Os moldes dos exames, em suas formas e saberes selecionados, vão constituir o que o autor chama de base mínima de uma cultura profissional que começa a se formar. Em suas palavras:

> [...] a virada maior me parece ser, aqui a passagem de uma seleção discricionária que se operava no interior do corpo religioso pela única autoridade das congregações ou dos principais, para o *exame* ou do *concurso*, que introduz uma visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou o concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma *cultura profissional* a se possuir (JULIA, 2001, p. 30, grifo do autor).

Essa "virada" pode ser tomada como referência para pensar o processo por meio do qual ocorriam os concursos para o recrutamento dos professores públicos no Brasil, após a expulsão da Companhia de Jesus.

Julia (2001) também pondera que um estudo de longa duração permitiria medir melhor as heranças e as modificações operadas no decorrer das gerações, em uma análise histórica do processo de profissionalização dos professores, sendo fundamental um acompanhamento do *habitus* e dos saberes requeridos. Entretanto, com a mudança de controle do ensino pelo Estado na Europa, no final do século XVIII, um novo *habitus* – vislumbrado nas provas dos concursos realizados – começa a ser introduzido, substituindo aquele da devoção e do caráter vigentes nas corporações religiosas.

Aquilo que Julia (2001) chama de uma virada para o processo de conformação de *habitus* ou a constituição de uma cultura profissional, Antônio Nóvoa (1987; 1991) chama de funcionarização da profissão. As pesquisadoras Mendonça e Cardoso (2008), ao dialogarem com Nóvoa sobre a temática da gênese da profissionalização docente, destacam as contribuições do autor sobre a interferência do Estado na educação:

> [...] essa interferência do Estado está na origem do processo de *funcionarização* da profissão docente, que fez com que esses professores se constituíssem em um corpo profissional em razão da própria ação do Estado e não por uma

> concepção corporativa do ofício, como no caso das chamadas profissões liberais (MENDONÇA; CARDOSO, 2008, p. 33, grifo das autoras).

Faz-se necessário destacar que as pesquisadoras citadas, Ana Waleska Mendonça e Teresa Fachada Levy Cardoso, são referências no campo de estudos da história da profissão docente no Brasil. As autoras contribuíram para um acúmulo de projetos de pesquisas e de publicação de livros, artigos etc. sobre a temática.[1] Apenas a título de exemplo, podemos citar a obra organizada por Cardoso (2014), *História da profissão docente no Brasil e em Portugal*, com trabalhos de pesquisadores brasileiros e portugueses e recortes de estudos que abarcam do final do século XVIII até século XX.

É necessário situar a configuração das “viradas” da categoria em dois momentos históricos: o período do Brasil Colônia, já final do século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos do país pelo Marquês de Pombal, e o Brasil Império, iniciado pelo marco da independência, em 1822. Neste estudo, recortamos a primeira metade do século XIX, visto que as fontes documentais mobilizadas e a revisão bibliográfica de pesquisas que subsidiam as análises indicam ser este o período dos primeiros momentos da configuração da categoria do professor público no Brasil. Essa categoria foi instituída dentro do que vamos analisar como a criação de cultura profissional, tomando para isso, sobretudo, a produção do campo legislativo, bem como as práticas dos professores públicos.

Segundo Maria Lúcia S. Hilsdorf (2003, p. 20), após o fechamento dos colégios jesuíticos em 1759, foram criadas, nas cabeças de comarca em Portugal, “aulas régias avulsas” de gramática latina, grega e hebraica, de retórica e de filosofia,

---

1 A esse respeito, ver também: Mendonça e demais autores (2013), “A criação do Colégio Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil.”; texto sobre a história da profissão docente no Brasil; o trabalho de Xavier (2014), “A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária.”; e Catani (2000), o trabalho “Estudos de História da Profissão Docente”.

que deviam ser preenchidas por professores escolhidos em concurso público. No Brasil, a distribuição dessas aulas foi detalhada para todo o Império português, na lei e no mapa de 6 de novembro de 1772: o Brasil começava com 44 aulas régias, sendo 17 de primeiras letras, 15 de gramática latina, seis de retórica, três de gramática grega e três de filosofia[2] (HILSDORF, 2003, p. 21).

Uma vez situada, tanto no contexto europeu quanto no brasileiro, a constituição da categoria do professor público, indicamos as propostas de análises a serem empreendidas a partir dos recortes operados por este trabalho: partiremos das experiências dos primeiros concursos públicos realizados na província de Minas Gerais na primeira metade do século XIX, de modo mais específico, dos concursos para a cadeira/aula de língua francesa, à qual, muitas vezes, estavam "atreladas" aulas de geografia, história, latim, inglês etc., formando duplas ou triplas cadeiras.

A escolha por essa temática se deu por já possuir, em meus estudos, pesquisas e fontes sobre o ensino de francês em Minas Gerais no século XIX.[3] Essa pesquisa originou um inventário de fontes primárias – como editais e atas de concursos de professores, correspondências entre os professores públicos e a Presidência da Província, mapas de aulas públicas e de exames etc. –, permitindo uma verticalização e aproximação das práticas. Se nos ativéssemos apenas à legislação ou à publicação dos editais, não teríamos pistas se os concursos de fato aconteceram. As correspondências produzidas pelos professores, dirigidas à Presidência da Província, trazem importantes dados sobre como eles organizaram seus primeiros momentos escolares na qualidade de professores públicos.

Por outro lado, tomar a experiência da produção da categoria de professores públicos em Minas Gerais serve, de forma

2 A autora faz uma descrição detalhada das localidades em que tais aulas foram criadas no Brasil.

3 Ver Lages e Silva (2007).

exemplar, para pensar o contexto nacional. Nesse sentido, serão mantidos, nas análises, diálogos entre a legislação da província e a legislação nacional e entre as práticas da província e outras ocorridas no país; essas últimas levando em conta, sobretudo, o acúmulo de trabalhos sobre a temática. Vale ressaltar que, embora considerando a produção de fontes sobre os professores de língua francesa do período, muitos documentos produzidos dão conta da dimensão de ensino de outras disciplinas, visto que era comum que uma aula pública, também chamada de aula avulsa ou cadeira, correspondesse ao ensino de duas ou três disciplinas: a aula de francês, muitas vezes, compunha a cadeira de geografia e matemática, entre outras combinações.

O estudo da produção da categoria de professor público se dará a partir da organização do ensino secundário, também chamado de intermédio. Como recursos teórico-metodológicos, baseamo-nos na leitura e análise documental em diálogo com aportes do campo da história e da história da educação. As principais fontes mobilizadas para este trabalho – além da legislação educacional, dos periódicos nos quais se publicavam os editais dos concursos, dos relatórios e das falas e relatórios da Presidência da Província[4] –, como atas de concursos e correspondências, encontram-se nos fundos da Presidência da Província e da Instrução Pública, pertencentes ao acervo do Arquivo Público Mineiro (APM). Também faz parte do acervo do APM o fundo Leis Mineiras, cuja maior parte já está digitalizada e disponível *on-line*.[5] A legislação imperial, igualmente

---

4 Os Relatórios de Presidentes de Província eram documentos produzidos pela presidência da província, cujo objetivo era informar a Assembleia Legislativa Provincial sobre o estado geral da província. Tinham periodicidade anual ou quando havia mudança da Presidência. Além do título de relatório, esses documentos também recebiam as rubricas *mensagens* ou *falas*. Consultar: MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Presidentes da Província/Fallas* – 1835-1842. Divisão de Obras Raras, OR PERI 0012, séc. XIX E ainda: MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província* – 1837-1889. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtacervo2/brtacervo.php?cid=1684. Acesso em: 10 jun. 2020.

5 Consultar: MINAS GERAIS. *Coleção Leis Mineiras* (1835-1889). Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fundos_colecoes/brtacervo.php?cid=80. Acesso em: 10 jun. 2020.

mobilizada por este estudo, também se encontra acessível para consultas virtuais.[6]

É necessário esclarecer que não é objetivo deste trabalho buscar pelo momento fundador ou a gênese da carreira do professor público no Brasil ou em Minas Gerais. Para essa reflexão, há um importante estudo de Mendonça e Cardoso (2008). As autoras, no artigo "A gênese de uma profissão fragmentada", propõem-se a "[...] estudar o impacto das Reformas Pombalinas dos estudos menores no processo de profissionalização dos professores, entendendo-se que estas se configuram como um momento decisivo na história da profissão docente no mundo luso-brasileiro" (MENDONÇA; CARDOSO, 2008, p. 1).

Segundo os recortes, nosso olhar se volta para a configuração dessa carreira em Minas Gerais, sobretudo a partir da década de 1830, período em que se inicia a produção de leis educacionais pelas províncias para a organização da instrução pública. O Ato Adicional de 1834, entre outras reformas constitucionais, atribuía em seu artigo 10º às assembleias legislativas provinciais o direito legislar sobre a instrução primária e a secundária, nos limites de sua competência, o que se manifestou de forma expressiva na elaboração de leis, regulamentos, resoluções etc. Após essa descentralização, foi elaborada, em Minas Gerais, no ano de 1835, a Lei nº 13 e seus respectivos regulamentos: nº 3, da primária e nº 4, da secundária. Essa lei foi a primeira lei orgânica da instrução pública mineira.

No que diz respeito aos interesses específicos deste trabalho, o artigo 33 Lei nº 13 estabelece "a maneira dos concursos que deverão sempre ter lugar para provimento de Cadeiras".

> O Governo dará os regulamentos necessarios para a plena execução desta Lei; e nelles marcará também os dias de

6 A Legislação Imperial encontra-se disponível no seguinte endereço: http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/leis-do-imperio-1. Acesso em: 10 jun. 2020.

> estudo, as horas de cada lição, os suetos, e férias, que nunca poderão exceder de quinze dias, nem ser mais de duas vezes no anno; o tempo, e methodo dos exames públicos, o regimento, a policia das Escollas; e bem assim a maneira dos concursos que deverão sempre ter lugar para provimento de Cadeiras (MINAS GERAIS, 1835).

Quanto aos concursos, destacamos, portanto, a produção da legislação própria pela província, como forma de dar legitimidade e visibilidade à profissionalização da carreira do professor público. Vale ressaltar que, a partir da década de 1830, houve um empreendimento de expansão e organização do ensino secundário no Brasil, que se manifestou, principalmente, na substanciosa produção de leis educacionais. Além das aulas avulsas, em 1837 foi criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o primeiro estabelecimento público de ensino secundário do Brasil, fundado com intuito de servir de instituição modelo para as demais províncias na criação dos seus estabelecimentos.

## Professores públicos em Minas Gerais na primeira metade do século XIX

Quando nos referirmos ao contexto da organização do ensino secundário na primeira metade do século XIX em Minas Gerais, é necessário retomar que, a partir da expulsão da Companhia de Jesus das terras brasileiras pelo Marquês de Pombal, no final do século XVIII, foram criadas cadeiras avulsas ou aulas isoladas/avulsas. Nas primeiras décadas do século XIX, as aulas/cadeiras do ensino secundário em Minas Gerais foram aulas isoladas ou avulsas.

Em 1839,[7] foi criado o primeiro estabelecimento público de ensino secundário em Minas, o Colégio Nossa Senhora da Assunção, em Ouro Preto – uma instituição de vida curta,

7 Aos moldes do Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento público de ensino secundário do país.

fechada em 1843. Neste trabalho analisamos, portanto, os professores públicos que foram se constituindo profissionalmente nesses primeiros momentos de organização formal do ensino secundário público em Minas Gerais, tanto a partir das aulas avulsas quanto a partir da experiência do Colégio Nossa Senhora da Assunção.

Quando Julia (2001) chama a atenção para a ruptura dos moldes da seleção dos professores, destacando a passagem de uma seleção discricionária, praticada no interior das congregações religiosas, para concursos ou exames que conferem uma visibilidade pública. Essa visibilidade pode ser observada nos documentos da província mineira de publicação dos editais. A propósito, o edital para o exame dos "oppositores"[8] à primeira aula pública de francês criada em Minas Gerais foi publicado no periódico O *Universal*, de Ouro Preto, em 1832, conforme transcrição abaixo:

> Editaes
>
> O Ilm. E Exm. Sr Presidente da Provincia manda annunciar que, na conformidade da Resolução de Exm. Conselho do Governo em Sessão de 21 do corrente, em observância do Decreto de 11 de novembro de 1831, esta aprasado para o dia 26 de Março próximo o exame dos oppositores á Cadeira de Francez estabelecida nesta cidade, com o ordenamento annual de quatrocentos mil réis. E para constar se expede o presente, que será publicado nos lugares de costume.
>
> C. do Ouro Preto em 22 de Fevereiro de 1832.
>
> O Secretário do Governo,
>
> Luiz Maria da Silva Pinto (O UNIVERSAL, p. 2, 1832).

Outro caso que demonstra essa ruptura são os documentos com informações sobre os moldes da seleção de professores públicos de língua francesa para o Colégio Nossa Senhora da

8 Termo frequentemente utilizado na época para se referir aos candidatos, no caso, os professores.

Assunção, de Ouro Preto, em 1842. Assim como a publicação dos editais em jornal de circulação da cidade, os dados direcionam para a constituição de uma cultura profissional que começava a tomar lugar.

Tomamos por exemplo os argumentos do professor de francês do Colégio de Ouro Preto, quando se dirige ao governo, em 1842, com o objetivo de recuperar a "cadeira" da qual fora injustamente destituído por estar enfermo. O termo visibilidade pode ser lido em seu discurso, uma vez que é isso que legitima o lugar, o cargo, conquistado por meio de exames públicos:

> O abaixo assinado, Exmo. Senhor venturoso pela mais distinguida honra que acabava de conceder huma Cadeira pública á sua profissão, depois de haver ultimado em presença do Exo. Governo, e concurso numeroso de expectadores ilustrados o ato de seus exames com approvação plenissima de seus examinadores [...] (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 13 – pacotilha 57).

O que os documentos sobre os concursos realizados na província mineira do século XIX fornecem a respeito das exigências requeridas dos futuros professores públicos de francês? Os editais, a legislação e as atas de exames são pistas importantes.

O edital para o concurso da cadeira de francês, geografia e história de algumas localidades mineiras nos permite uma aproximação dos requisitos.

> [...] Podem ser professores os cidadãos brasileiros ou estrangeiros que mostrarem ter mais de 18 annos de idade, *bom comportamento, e os conhecimentos exigidos pelas leis*. Em igualdade de circunstâncias serão preferidos os nacionaes aos estrangeiros, e estes além dos requisitos acima mencionados deverão pronunciar bem a lingoa nacional. *O bom comportamento se provará por documentos fidedignos, e os conhecimentos por meio de Exames Públicos* feitos perante S. Exa. o Sr. Presidente da Provincia [...] e os oppositores deverão dirigir ao governo seus requerimentos documentados [...]

> Ouro Preto, Secretaria do Governo, em 9 de março de 1840.
>
> O Secretário da Provincia, Herculano Ferreira Penna (O UNIVERSAL, p. 4, 1840, grifos nossos).

A partir de então, o que definiria o quesito bom comportamento? Quais seriam os documentos fidedignos? E o que se encontrava prescrito sobre os conhecimentos exigidos?

A Lei nº 60, de 1837, em seu artigo 12, prescreve que os professores dos estudos intermédios ficavam sujeitos às disposições da instrução primária. Tais disposições encontravam-se na Lei nº 13, de 1835 – primeira lei orgânica de ensino público da província mineira – e determinavam que a comprovação da boa moralidade, do bom comportamento e a aptidão para o ensino da mocidade deveriam preceder a realização dos exames de verificação dos conhecimentos:

> Art. 18. Os candidatos às Escolas primarias deverão mostrar por documento 1.º que não estão culpados, nem forào condemnados por crime de furto, ou roubo nos ultimos quatro annos precedentes, 2.º que não foram suspensos por tres ou mais vezes do ensino publico, ou duas vezes demittidos sem requisição sua, 3.º que tem boa moralidade, e especial aptidào para o ensino da mocidade.
>
> Art. 19. Verificado o bom procedimento dos Candidatos na forma do Artigo antecedente, serão estes admittidos a exame perante a Presidencia, ou Delegados, à quem ella o tiver comettido (MINAS GERAIS, 1835).

Para exercer a profissão, o candidato, antes de comprovar via exames ter os conhecimentos necessários, precisava garantir sua moralidade e bom comportamento, o que se estendia da não prática de crimes de furtos ou roubos a suspensões por mais de três vezes do ensino público, cujos motivos não são mencionados. O parágrafo 1º do artigo 18 diz “não estão culpados”, mas

não fornece uma ideia precisa sobre o tipo de "culpa" criminal a que se referem.

Quanto aos conhecimentos, a Lei nº 13 determinava apenas que as matérias dos exames seriam designadas por sorte, não indicando as aptidões exigidas. O termo "sorte", certamente, refere-se ao sorteio dos temas das provas, feito através de proposições escritas em cédulas.

> Art. 22. O Presidente da Província nomeará dous Examinadores para os exames, que se houver de fazer perante os Delegados, e as matérias dos exames serão designadas por sorte, para o que estarão escritas em sedulas muitas proposiçóes, que no acto do exame, depois de lidas, serão recolhidas em urnas, e as extrahidas pelo próprio Candidato serão objecto do seu exame (MINAS GERAIS, 1835).

É interessante observar uma permanência dessa prática quando observamos que os atos recentes de exames para professores em universidades públicas no Brasil também seguem esse ritual. Hoje, o que chamamos de pontos – antes denominadas proposições – são também sorteados, tanto para a prova escrita quanto para a didática, na presença de todos os candidatos, assim como todas as outras etapas do exame. Vale ressaltar, ainda, outra permanência nos concursos atuais, quando os editais preveem "provas públicas". Essa continuidade se mostra clara quando retomamos a citação da correspondência de 1842 do professor Elias Diogo e Costa, quando reivindicava a legitimidade da cadeira pública que lhe tinha sido destituída:

> [...] Senhor venturoso pela mais distinguida honra que acabava de conceder huma Cadeira pública á sua profissão, depois de haver ultimado em *presença do Exo. Governo, e concurso numeroso de expectadores ilustrados* o ato de seus exames [...] (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 13 – pacotilha 57, grifos nossos).

O autor Dominique Julia (2001) conclama a necessidade, em uma análise histórica, de um estudo de longa duração, permitindo um acompanhamento da conformação de um *habitus* – decorrente do processo de profissionalização dos professores –, passando pelas heranças e as modificações operadas ao longo das gerações até as permanências, nos dias atuais, da realização de concursos públicos em universidades, dando a dimensão dessa conformação. Outro aspecto permanente é a presença de espectadores, já que as provas didáticas dos concursos de hoje são abertas ao público geral e que as leituras das provas escritas são também públicas. Guardadas as proporções, já que o professor, em 1842, referia-se a "espectadores ilustres", o termo "espectadores" nos dá, de forma indiciária, uma suposta seleção de público para assistir aos exames. Em termos de rupturas, há a necessidade da presença do presidente da província, o que corresponderia, hoje, à presença do governador do estado.

É importante destacar, baseado nos conteúdos da legislação, como a prescrição dos atos dos primeiros concursos constituíram os momentos fundadores da conformação da carreira do professor público em Minas Gerais, no âmbito de organização do ensino secundário pela própria província.

Embora avaliando serem esses os momentos iniciais da profissionalização – a produção de documentos nos evidenciou o processo de legitimação de uma cultura profissional do professor público em Minas Gerais –, os concursos públicos devem ser vislumbrados a partir de uma continuidade ou da apropriação de uma prática já em curso desde as reformas pombalinas do final do século XVIII, pelo menos em termos de prescrições legais. A respeito dessa questão, Mendonça e Cardoso (2008) nos informam que:

> De fato, o processo de seleção dos professores denominados de régios dava-se por exame público, perante uma banca designada pelo diretor de Estudos, a qual, após qualificar o candidato, concedia ou não a licença para lecionar [...]. O

> concurso funcionava ao mesmo tempo, como garantia da qualidade do ensino, além de fornecer um estatuto profissional para o mestre ou o professor (MENDONÇA; CARDOSO, 2008, p. 34).

No que concerne aos temas dos exames, apontados pelo artigo 22 da Lei nº 13 como objetos de avaliação, as atas de exames de dois candidatos à cadeira pública de francês da cidade de Ouro Preto, em 1835, mostram os conhecimentos, ou aptidões, exigidos no concurso. A transcrição desse conteúdo possibilita saber um pouco mais de quem estava, aos olhos dos examinadores, apto ao cargo.

No primeiro, um parecer sobre o candidato aprovado:

> Tendo de dar nosso parecer a que temos procedido, he o seguinte:
>
> O Examinado *traduziu o Francez, em Portuguez* com alguma dificuldade nas significações das palavras; mas mostrou entender o sentido, por onde julgamos que pode ser aprovado, visto que como o *uso do dicionário* vencerá um obstáculo.
>
> A *versão do Portuguez p/a o Francez esta correcta*, e a poderá ensinar com vantagem.
>
> Sobre a *pronunción, a gramática* somos de parecer que está em termos de ser *approvado*.
>
> Ouro Preto 2 de [...] de 1835
>
> Joaquim A. [...] Leão
>
> Alexandre Amedée Lavaissière (MINAS GERAIS, IP 3/3, cx 11 – pacotilha 7, doc. 1, grifos nossos).

Agora, o parecer sobre o segundo candidato:

> Tendo de dar o nosso juízo a respeito do exame feito pelo 2º candidato á Cadeira de Francez, declaramos o seguinte

> *Pronunciação na leitura* he boa, deixando alguma cousa a desejar.
>
> *A tradução do Francez p/a Portuguez* he boa e facil.
>
> *A do Portuguez para o Francez* teve alguns defeitos.
>
> Ainda que respondesse satisfatoriamente sobre algumas questões de *gramática*, á outras não satisfez.
>
> Sobre a *conversação* tem varios vicios que poderão ser corrigidos com o exercicio.
>
> Ouro Preto 10 de [...] de 1835
>
> Joaquim A. [...] Leão
>
> Alexandre Amedée de Lavaissière (MINAS GERAIS, IP 3/3, cx 11 – pacotilha 6, doc. 19).

Comparando os juízos dos examinadores, é possível concluir que o primeiro candidato obteve melhores resultados que o segundo, mas não houve menção de que o segundo teria de ser reprovado. Como o primeiro candidato assinou os seus textos, um cruzamento de fontes permitiu saber que ele foi o preferido pelos examinadores: trata-se de Henrique Brutus Thiebauth, cujo registro no Livro de Matrícula e Provimento de Professores Públicos da Província é realizado do seguinte modo:

> O Presidente da Província de Minas Geraes attendendo a Representação que lhe dirigio o Cidadão Francez Henrique Brutus Thiebauth, para o fim de ser *provido na Cadeira vaga de Francez*, estabelecida na Cidade de Mariana e ao Exame Publico, em que *se mostrou mais apto* relativamente ao outro opozitor resolveo incumbil-o daquelle Magisterio com a gratificação equivalente ao Ordenado annual de quatro centos mil reis [...]. E para constar se lhe espede o presente *Diploma* que assignado pelo Presidente e sellado com o Sello das Armas do Imperio, será registrado nos Livros da Secretaria do Governo, e onde mais locar [...] (MINAS GERAIS, IP 4, p. 16, grifos nossos).

Após a aprovação nos exames, era expedido um diploma pelo governo provincial, conferindo o título de professor público, o

que nos dá mais uma medida sobre a profissionalização. Não havendo, na província mineira ou no Brasil, academias de formação de professores para ensino secundário ou intermédio, a expedição do diploma com as credenciais correspondia a ter aptidão e legitimação para exercer a profissão, tendo provado, via exames, ser portador dos conhecimentos necessários para o exercício do magistério. A partir da segunda metade do século XIX, são criadas as escolas normais, destinadas à formação de professores do ensino primário, cuja consolidação se dará de forma bem gradual até o final do século XIX.

A inexistência de formação específica para o cargo de professor deixa claro que "o concurso funcionava ao mesmo tempo, como garantia da qualidade do ensino, além de fornecer um estatuto profissional para o mestre ou o professor" (MENDONÇA; CARDOSO, 2008, p. 34).

Não era sempre, no entanto, que a provisão de aulas públicas do ensino secundário – avulsas ou reunidas em um estabelecimento, como foi o caso Colégio Nossa Senhora da Assunção – se dava por meio de concursos públicos. Uma leitura do Livro de Matrícula de Professores de Instrução Intermédia e Primária (MINAS GERAIS, IP 5) mostra outras formas recorrentes.

Os relatórios da instrução pública, parte dos documentos da Presidência da Província, mencionam a dificuldade de provimento das cadeiras de língua francesa a partir da Lei nº 60, de 1837, que expandia o ensino de francês para outras localidades da província mineira. Essa dificuldade era imputada à falta de "oppositores", o que obrigava o governo a publicar os "editaes" até na corte, como informa o relatório de 1838, do presidente José Cesário Miranda Ribeiro, sobre o provimento das cadeiras de francês, geografia e história:

> Por ora estão providas somente as da Campanha, e S. João d'El Rei, e o Governo pretendendo abrir de novo o Concurso no dia 20 do corrente para provimento das outras, mandou publicar Editaes na Corte com a conveniente anticipação,

> por persuadir-se de que ali haverá maior número de pessoas habilitadas, que não duvidem vir exercer na Província tão honrosa profissão (MINAS GERAIS, 1838, p. XXVIII-XXIX).

Os registros do professor de francês em Sabará, Ricardo Carey de Araujo, trazem outra forma de provimento praticada pelo governo, como os contratos temporários:

> Pelo Contrato de 28 de julho de 1840. Abrio a Aula no 1.o de Setembro de 1840, como participou em Officio de 29 de Agosto antecedente. Por Port. De 6 de março de 1841 declarou-se a este Professor que não obstante ter expirado o praso marcado no Contrato, podia continuar no Magisterio até que a Cadeira fosse posta em concurso, ou ulterior deliberaçao do governo. Por Port. De 24 de Outubro de 1842 deo-se por findo o mencionado contrato. Suspenso o Provimento da Cadeira em vista da Lei 232. Foi reestabelecida esta Aula pelo Art.1.º da Lei Prov. N. 307 de 8 de abril de 1846 (MINAS GERAIS, IP 5, p. 102).

As contratações temporárias funcionavam como estratégias do governo para a permanência e garantia das aulas, mas o concurso público continuava representando a prática julgada legítima, visto que os contratos eram temporários "até que a Cadeira fosse posta em concurso, ou ulterior deliberação do governo" (MINAS GERAIS, IP 5, p. 102). Em termos de permanência de práticas, uma vez que nos dias atuais as contratações ou designações temporárias são algumas das variadas formas de entrada nos sistemas públicos de ensino do país.

Deve ser feito um estudo aprofundado sobre os tipos de formação/estudos dos professores públicos de língua francesa – e também de outras matérias de ensino, visto serem as cadeiras duplas ou triplas. Quando consideramos, no entanto, os nomes de alguns deles, além de designações, podemos inferir a origem e as profissões: Henrique Brutus Thiebauth, sabidamente cidadão francês pelo registro no livro de contratações, M. Antoine

Dominique Vergnes e Robert Martel, cujos nomes também nos sugerem a cidadania. Outros, senão franceses de nascimento, têm uma proximidade com o país, o que pode ser percebido pelo sobrenome: Francisco André Morel, Boaventura Bardy, Eduardo Abbadie, entre outros. Outras vezes, encontramos as designações de Pe. Domiciano Francisco de Oliveira ou Dr. João Ribeiro Mendes. Esses dois últimos, um padre (de forma clara) e um provável bacharel em direito, também nos indicam que todos os citados estavam inscritos na categoria de homens das letras ou homens letrados.

## Os professores e a organização do espaço escolar: a casa do professor como escola

Com base em um anúncio de chamada para matrícula na primeira aula pública de língua francesa (O UNIVERSAL, 1834, p. 4), que dizia “Srs que quizerem freqüenta-la, dirijão-se á Casa de sua residencia para se matricularem”, é possível entender o espaço no qual as aulas avulsas eram ensinadas, a casa do professor funcionava como escola. Por extensão, a escola se centrava na figura do professor, e, não por acaso, as aulas avulsas recebiam também a rubrica de "escolas".

A partir de 1837, com a Lei nº 80 – que regia as despesas e as receitas da província –, passou a haver previsão de aluguel de casas para as “escolas”, tanto do ensino secundário quanto do ensino elementar. Na realidade, porém, faz-se necessário reafirmar que o espaço das aulas públicas avulsas não estava dado. Embora a Lei nº 80 previsse o aluguel de casas para os estudos secundários, não existiam indicativos claros de como esse procedimento deveria se realizar.

Com base em uma correspondência de 1838 do professor de francês, geografia e história da cidade de Campanha, Boaventura Bardy, dirigida à presidência, pode-se verificar como a constituição dos espaços, bem como de outras materialidades escolares, não era isenta de tensões:

> Tenho a honra de participar a V. Exa que tomei posse, e prestei o juramento de cumprir com os deveres de Lente da Cadeira de Francez, Geografia e História; fazendo no dia 5 de Março a abertura. [...]
>
> E para não perder mais tempo em espera, á resposta de hum officio que dirigido á Câmara, pedindo me concedesse hua caza, globos, cartas geográficas e mais utencilios necessarios para principiar meus Cursos; aluguei hua caza, ao centro da Vila; offereci e já faço uso de dois globos novos modernos, que possuo; na firme convicção que o Governo Provincial approvará esta urgente medida, mandando ordem á Câmara desta Vila para que pague tanto os aluguéis da caza como os globos, que deixo pelo preço do custo; bem como cartas das 5 partes do mundo, e outros acessórios.
>
> Esperando na benevolência de V. Ex. que vigie ao bem estar e prosperidade da instrução Mineira, uso esperar hum resultado favorável.
>
> Deos Guarde a V. Excell. muitos annos, como he mister.
>
> Vila da Campanha 10 de Março de 1838.
>
> O respeitoso e Obediente Criado
>
> Boaventura Bardy (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 10 – pacotilha 48).

Além dessas casas, de professores ou alugadas, as aulas foram por vezes reunidas em colégios particulares da província, primeiramente os religiosos. Também foram usados outros espaços, mas embora reunidas em um mesmo local, mantinham as características de avulsas, não conformando um estabelecimento de ensino, como eram os colégios. Vejamos alguns exemplos:

> Além dessas Escolas de Primeiras Letras existem creadas nessa Capital uma Cadeira de Anatomia, e as Escolas de Latim, Filosofia Racional, e Moral, Arithmetica, Geometria, e Trigonometria, Francez e Desenho; das quaes as quatro ultimas mandou reunir ao Seminário da Cidade de Mariana; e algumas outras de Latim em diversos pontos da Provincia. (Falla de Presidente da Província, 01/02/1835) (MINAS GERAIS, 1835, p. VI).

> As Aulas de estudos intermedios da Cidade de Marianna achão-se reunidas no Seminario.
>
> As Aulas da Cidade de S. João d'El Rei achão-se tambem reunidas na extincta Intendência.
>
> (Mapa das Aulas Publicas de Instrução Intermédia da Provincia de Minas Gerais, anexo à Falla de Presidente, de 1839) (MINAS GERAIS, 1839, mapas anexos).

Uma leitura dos relatórios produzidos por presidentes ao longo do século XIX permite observar a absorção das aulas avulsas nas localidades em que foram fundados colégios na província, sejam públicos ou particulares, esses últimos criados, sobretudo, na década de 1850. As aulas permaneciam, porém, avulsas isoladas onde não havia colégios. A permanência de tais estabelecimentos, públicos ou particulares, também constitui um problema,[9] já que localizar as várias configurações de espaço das aulas públicas avulsas não é uma tarefa fácil.

## Os professores públicos e a organização do tempo escolar

A organização do tempo escolar foi um dos principais problemas enfrentados por professores nas primeiras décadas de funcionamento do ensino secundário público na província. Não é possível localizar, por exemplo, uma prescrição em relação ao tempo de funcionamento do ensino de francês como aula pública, que inicia a partir de 1834.[10] O que se sabe é que essas aulas avulsas estavam inseridas em cursos preparatórios – nesse momento, destinados aos cursos jurídicos – cuja conclusão se daria com a realização dos exames. A primeira lei

9 Tanto os particulares mencionados quanto os públicos tiveram vida curta, não se encontrando ao final da década de 1860 nenhum em funcionamento. Refere-se aqui ao fechamento de colégios particulares fundados, principalmente, ao longo da década de 1850, estabelecimentos que absorveram as aulas avulsas. Não estão incluídos os religiosos já existentes na província.

10 Cf. o anúncio do professor de francês sobre o início de sua aula, mostrado no início deste tópico e que foi publicado em O *Universal* (p. 42, maio 1834).

orgânica da província, a Lei nº 13, de 1835, que estabeleceu esses parâmetros. Mesmo assim, os problemas nesse âmbito continuaram, pois a legislação funcionava apenas como prescrição e não como prática efetiva. Haidar (1972) ajuda a compreender melhor o tempo de ensino destinado ao ingresso nas academias:

> Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país [...] reproduzia em seu currículo[11] o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para o exame nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos realizada inicialmente junto aos próprios cursos superiores[12], e posteriormente, também através dos *exames gerais*, foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional mantiveram os poderes gerais, indiretamente, o controle do ensino secundário em todo o Império (HAIDAR, 1972, p. 19, grifos da autora).

No Regulamento nº 4, da Lei nº 13, de 1835, há um primeiro empreendimento da província no sentido de organizar o tempo das aulas avulsas. Com apenas sete artigos, prescrevia que os professores deveriam se orientar por alguns artigos do Regulamento nº 3, conforme artigo 5º: "Os Professores públicos das Linguas Latina e Franceza observarão não só as disposições dos Artigos 1º e 2º do presente Regulamento, mas todas as outras de 22 do corrente mez" (MINAS GERAIS, 1835-1889). A forma como esse dispositivo foi elaborado cedeu espaço para diversas formas de apropriação por parte dos professores. Verificou-se a demanda de alguns professores por uma prescrição que organizasse o tempo de suas aulas e outros que

11 Há que se pensar no uso do termo currículo, uma vez que não foi identificado seu uso no período da elaboração deste trabalho.

12 A autora cita nesse mesmo trabalho (p. 47) a Lei de 11 de agosto de 1827, que criou as Academias de São Paulo e Olinda, cujo Capítulo II prescreve que os conhecimentos das matérias exigidas ao ingresso nos Cursos Jurídicos, entre as quais a língua francesa, seriam aferidos por meio de exames realizados nos próprios Cursos Jurídicos, por dois professores "peritos nas respectivas matérias" e designados pelo diretor da Academia.

se mostraram mais estratégicos, organizando seu cotidiano de ensino.

A demanda por uma prescrição sobre o tempo das aulas se mostrou flagrante na fala de vários sujeitos a partir do ano de 1837, quando a Lei nº 60 expandiu o número de aulas avulsas para outras localidades da província. Uma série de correspondências entre o professor de francês, geografia e história da cidade de São João Del-Rei e a presidência é como um caso exemplar do desejo dos sujeitos escolares:

> 1ª:
>
> Achando-me provido por Carta de 14 de Setembro pp. do emprego de Lente da Cadeira de Francez, Geografia, e Historia creadas nesta Cidade: rogo a V. Exa. se sirva declarar me quando devo entrar no exercicio do mencionado emprego.
>
> Deos Guarde a V.Exa. S. João d'El Rei 10 de Maio de 1838. [...].
>
> Domingos José da Cunha (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 11 – pacotilha 4).
>
> 2ª:
>
> Tendo-me V. Exa ordenado em data de 14 de Maio deste anno que no exercicio do meu Magisterio me regulasse interinamente pelo Regulamento N. 4 e como dito Regulamento se refere a antiga Aula de Francez, e não ao novamente creadas em virtude da Lei N. 60 por isso rogo a E. Exa *se sirva declarar-me, se pelo que diz respeito ao principio do anno lectivo, tempo, e férias devo regular-me pelo artigo 4.o do referido Regulamento*. [...].
>
> São João d'El Rei 10 de Novembro de 1838 (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 21, grifos nossos).
>
> 3ª:
>
> Havendo recebido o Officio de V. Exa de 5 do corrente, serei exato em cumprir o que nelle se me ordena. Porem, Exmo Snr, *devendo eu na minha Aula ensinar além da Língua Francesa, noçoens de Geografia e de Historia [...] que inumeráveis inconvenientes deverão resultar se não se fixa positivamente o tempo, em que no ensino de semelhantes materias deve principiar e acabar o anno lectivo*. Certo de á sabedoria de V. Exa são manifestos taes inconvenientes, espero se sirva

> evital-os declarando quando deve começar e terminar o anno lectivo na Aula de Francez, Geografia e Historia.
>
> São João d'El Rei 10 de dezembro de 1838 (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 29, grifos nossos).

Várias dimensões podem ser compreendidas por meio dessas correspondências, além da questão da organização do tempo escolar. Um professor, praticante de uma estratégia do governo para a expansão do ensino secundário na província, defronta-se com constrangimentos na organização de suas aulas. É possível deduzir que, para o governo da província, os dispositivos do Regulamento nº 4 eram suficientes para a organização das aulas avulsas, mas acabaram mostrando-se inoperantes na fala de vários professores. Quando há perguntas nas cartas sobre o tempo do letivo é porque temos, nos artigos 3º e 4º do Regulamento nº 4, prescrições sobre o tema não incluem a língua francesa:

> Art. 3º: Nas Aulas publicas de Filosofia Racional e Moral, Rethorica, e Geometria haverá por dia duas lições: a de manhã durará hora e meia, e a da tarde uma hora.
>
> Art. 4º: O anno letivo das Aulas de Filosofia Racional e Moral, Rethorica, e Geometria começará no primeiro dia de Fevereiro, e terminará no último de Novembro, destinando-se para os exames geraes, e descanço os mezes de Dezembro e Janeiro (MINAS GERAIS, 1835-1889).

Já o professor da cidade de Campanha, Boaventura Bardy, mostra o seu caráter estratégico, uma vez que ele mesmo organiza o espaço e o tempo de suas aulas, mesmo não estando explícito no Regulamento nº 4 o funcionamento diário das lições da língua francesa. O artigo 3º apenas prescreve que "nas Aulas Públicas de Filosofia Racional e Moral, Rethorica, e Geometria haverá por dia duas lições: a de manhã durará hora e meia, e a da tarde uma hora" (MINAS GERAIS, 1835-1889). Bardy, então, se apropria

do tempo mencionado para as outras aulas, mas o reorganiza da seguinte forma:

> Com satisfação participo a V.Excell. que minha Aula já contem quinze alumnos, que frequentão diariamente as liçoens que principião das 2 horas ás 4 ½ da tarde; afim que aquelles que quiserem possão aproveitar também da Latina que se dá de manhã. [...].
>
> Vila da Campanha, 10 de Março de 1838 (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 10 – pacotilha 48).

O artigo 36 do Regulamento da Lei nº 13 de 1835 não trata da fixação de um tempo específico para a matrícula dos alunos,[13] um constrangimento para os professores de latim e francês de Mariana, que, em 1838, solicitaram ao governo provincial a demarcação desse tempo,[14] pois "em todos os tempos se admittem Estudantes e não se pode determinar o ano letivo"(MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 48).

Em relação ao tempo de permanência, podemos deduzir que os alunos continuavam frequentando as aulas até que estivessem "preparados" para os exames. Mapas da aula de francês em Mariana (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 70), enviados à Presidência em 1838, informam que, na ocasião de realização dos exames havia alunos matriculados entre 1836 e 1838. Embora o Regulamento nº 3 prescreva, no artigo 48, que os exames, deveriam ocorrer duas vezes ao ano, não há menção sobre os limites de permanência dos alunos nas aulas.

A organização do tempo escolar nas primeiras décadas do ensino secundário da província não era uma questão exclusiva

13 O Regulamento nº 4 prescreve aos professores de francês, no art. 5º, a observância a todos os dispositivos do Regulamento nº 3: "Os Professores públicos das Linguas Latina e Franceza observarão não só as disposições dos Artigos 1º e 2º do presente Regulamento, mas todas as outras de 22 do corrente mez, que lhes forem aplicaveis, dirigindo-se a Presidência, ou à quem esta especialmente incumbir, nos casos em que se dirigem os da Instrução primaria aos Delegados" (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 48).

14 Assim como foi organizado no Regulamento nº 4 para as aulas de "Filosofia Racional e Moral, Rethorica e Geometria" (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 48).

das aulas isoladas ou avulsas. O Colégio Nossa Senhora da Assunção também produziu documentos que nos informam sobre o assunto. O professor desse estabelecimento, Elias Diogo e Cota, mostra o enfrentamento de vários conflitos em relação à organização do tempo de suas aulas. Em 1840, dirige-se à Presidência informando que deixará de reger a "cadeira de inglês", mas que continuará com a "tríplice cadeira de história, geografia, e francês", conforme o governo ordenava. Sugeriu, porém, modificações em relação ao tempo das aulas, pois julgava um ano letivo limitante para concluir o ensino de francês, geografia e história:

> [...] contudo não serão do desagrado de V.As as reflexões que lhe ofereço, pelas quais avalio o ônus ligado ao nosso exercicio [...].
>
> *Cada hum dos objectos lectivos na triplice Cadeira mencionada forma exuberantemente por si só hum curso d encino, q, ainda mesmo com arduo empenho, nunca pode ser plenamente vencido dentro dos limites de hum anno scolastico*; excepto se aquelle magisterio toma por sua tarefa a transmissão unica de noções meramente vagas, e succintas; o q seria da minha parte hum verdadeiro absurdo se assim o concebesse [...] (MINAS GERAIS, IP 1/3, cx 34 – pacotilha 19, grifos nossos).

Um dos indícios encontrados de que os alunos não se matriculassem em todas as aulas era a coincidência de horário das lições, levando alguns professores a alterar o horário de suas aulas para que os alunos pudessem frequentar as outras. Esse foi o caso do professor de francês de campanha que, no lugar de dar as lições de manhã e à tarde, diz que elas "principião das 2 horas ás 4 ½ da tarde; afim que aquelles que quizerem possam aproveitar também da Latina que se dá de manhã" (MINAS GERAIS, 1835-1889). Essa foi uma postura verificada tanto na prática dos professores, como na do governo, como demonstra um trecho do relatório da Presidência de 1838 dirigido à Assembleia Legislativa:

> Não será ocioso informar-vos também n'esta occasião que por ordem especial do Governo adoptou-se na dita Aula[15] o uso de uma só lição diária, para que os mesmos Estudantes tivessem a facilidade de frequentar em horas diversas a de Arithmetica, e Geometria, que a não ser isto estaria quasi deserta (MINAS GERAIS, 1838, p. XXIX).

Por meio dos vários excertos de correspondências entre professores e a Presidência da Província, vislumbramos professores ativos e interessados na organização de suas práticas em diversas dimensões, mostrando também os problemas enfrentados no início da organização de suas carreiras como professores públicos. Os propósitos do governo ao difundir o ensino secundário para várias vilas e cidades – a partir da Lei nº 60 de 1837 – implicaram diversas dificuldades de provimento das cadeiras. Nas triplas ou duplas cadeiras para um só professor, foi possível verificar várias combinações além da cadeira de francês, geografia e história, nos documentos, como: francês e latim; francês, geografia e matemática; inglês e francês etc. O professor Elias Diogo Costa, do Colégio Nossa Senhora da Assunção, declinou, por meio de correspondência, a cadeira de inglês, por já lhe ser demasiado pesado o ensino da tríplice cadeira de francês, geografia e história.

Podemos depreender, com base nos exemplos problematizados, que a tentativa de organização das práticas de ensino foi elaborada, sobretudo, a partir das ações, interações e diálogos entre os professores públicos e o governo da província, que se mostraram interessados e ativos na organização de suas práticas. Diferentes dos sujeitos citados pelos estudos de Haidar (1972, p. 50), que afirmam que a desorganização dos estudos se devia, entre outras questões, aos desmandos dos professores que "atuavam como péssimos modelos". Faz-se pertinente, no entanto, concordar com Haidar (1972) quando ela cita as outras questões recorrentes na desorganização do ensino secundário

15 Refere-se à de latim.

no Brasil no século XIX. Os problemas denunciados pelos professores públicos de Minas Gerais, referentes às várias dimensões de organização de suas aulas, e analisados ao longo deste trabalho justificam as afirmativas da autora.

## Considerações finais

Pretendeu-se, com e no Brasil, na primeira metade do século XIX, centrando-se nas experiências da organização do ensino secundário, recortando a cadeira de língua francesa, na maioria das vezes, com missão de ensino de outras matérias. Ao travar diálogos entre a legislação da província e a nacional e também entre as práticas da província e outras ocorridas no país (essas últimas considerando estudos sobre a temática), registra-se o fato de as experiências mineiras terem servido como casos exemplares para pensar a produção da categoria de professores públicos em nível nacional.

Não houve a preocupação de buscar a gênese da carreira do professor público no Brasil ou em Minas Gerais, mas de identificar e analisar a configuração dessa carreira e a constituição de uma cultura profissional, sobretudo a partir de 1830, época na qual se iniciou a produção de leis educacionais pelas províncias. Nesse período, foi adquirida, por meio do Ato Adicional de 1834, autonomia para a organização da instrução pública. Destaca-se, ainda, o fato de ter havido, a partir do final da década de 1830, um empreendimento de expansão e organização do ensino secundário no Brasil.

Os concursos para professores públicos – e a documentação produzida nesse contexto – foram elementos centrais do estudo. Para as análises dessa documentação, estabeleceu-se um diálogo com os estudos de Dominique Julia (2001) sobre as etapas determinantes na produção da categoria de professor público, revelando especificidades quanto à sua profissionalização. Além disso, tomamos como exemplo a mudança operada na Europa no final do século XVIII em que o Estado, com a supressão da

Companhia de Jesus, assumiu o controle do ensino. A análise documental permitiu identificar, em terras mineiras, elementos desse novo *habitus*, que pôde ser vislumbrado a partir de provas dos concursos públicos, com protocolos, códigos, leis, visibilidade, seleção de saberes etc., ou seja, o início de um processo de conformação de um *habitus* ou da constituição de uma cultura profissional, o que o pesquisador Antônio Nóvoa (1987; 1991) denominou funcionarização da profissão.

Os documentos a respeito dos concursos realizados na província mineira do século XIX forneceram informações sobre as exigências requeridas dos futuros professores públicos, sobretudo os editais, a legislação e as atas de exames. Embora a constituição dos concursos públicos marque os momentos iniciais da profissionalização ou criação de uma cultura profissional, eles foram vislumbrados a partir de uma continuidade ou apropriação de uma prática já em curso desde as Reformas Pombalinas do final do século XVIII.

É importante ressaltar que o concurso funcionava como garantia da qualidade do ensino, além de fornecer um estatuto profissional para o mestre ou o professor, significando a expedição de um diploma após a aprovação. Uma das medidas da profissionalização do professor público correspondia a estar apto e legitimado para exercer a profissão, tendo provado, via exames, ser portador dos conhecimentos necessários para o exercício do magistério.

Excertos de correspondências entre professores e a Presidência da Província mostraram professores ativos e interessados na organização de suas práticas em diversas dimensões. Tais sujeitos colocaram à mostra vários enfrentamentos ocorridos no início da organização de suas carreiras como professores públicos, tanto no que dizia respeito ao espaço, à determinação do tempo (das aulas, das matrículas, do ano letivo) quanto à sobrecarga das matérias que lhe eram dadas a ensinar, fatores que derivavam dos propósitos de difusão do ensino secundário na província e no país.

Podemos afirmar, diante de todo o exposto, que esses docentes estavam interessados e ativos na organização de suas práticas e de suas carreiras, portanto, eram também produtores da cultura profissional ou da categoria do professor público em Minas Gerais nas primeiras décadas do século.

## Referências


CARDOSO, Tereza Fachada Levy (org.). **História da profissão docente no Brasil e em Portugal**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2014.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, USP, 1972.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira:** leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-73, jan./jun. 2001. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279 Acesso em: 25 maio 2020.

LAGES E SILVA, Rita Cristina Lima. **O ensino de francês em Minas Gerais entre 1831 e 1855**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

MENDONÇA, Ana Waleska. Pollo; CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 31-52, set./dez. 2007. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38607/20138. Acesso em: 1 jun. 2020.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *et al.* A criação do Colégio Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000400011. Acesso em: 1 jun. 2020.

MINAS GERAIS. **Coleção – Leis Mineiras (1835-1889)**. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fundos_colecoes/brtacervo.php?cid=80. Acesso em: 1 de jun. 2020.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. **Matrícula de professores de instrução secundária – 1835-1890**. Instrução Pública. SP IP 10.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. **Presidentes da Província/Fallas – 1835-1842**. Divisão de Obras Raras, OR PERI 0012, séc. XIX.

MINAS GERAIS. **Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889**. Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997. Acesso em: 25 maio 2020.

NÓVOA. António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA. António *et al.* **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio histórico da gênese e' desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António. **Le temps des professeurs:** Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII–XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 vls., 1987.

UNIVERSAL (O). **Ouro Preto (1825-1842)**. Divisão de microfilmes/Biblioteca da FAFICH/UFMG.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Paraná, v. 19, n. 59, p. 828-849, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/02.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

Capítulo 9

# A linguagem como instrumento de trabalho: as atividades do professor no ensino remoto e os gêneros do *métier* docente

*Ada Magaly Matias Brasileiro*
*Viviane Raposo Pimenta*

## Introdução

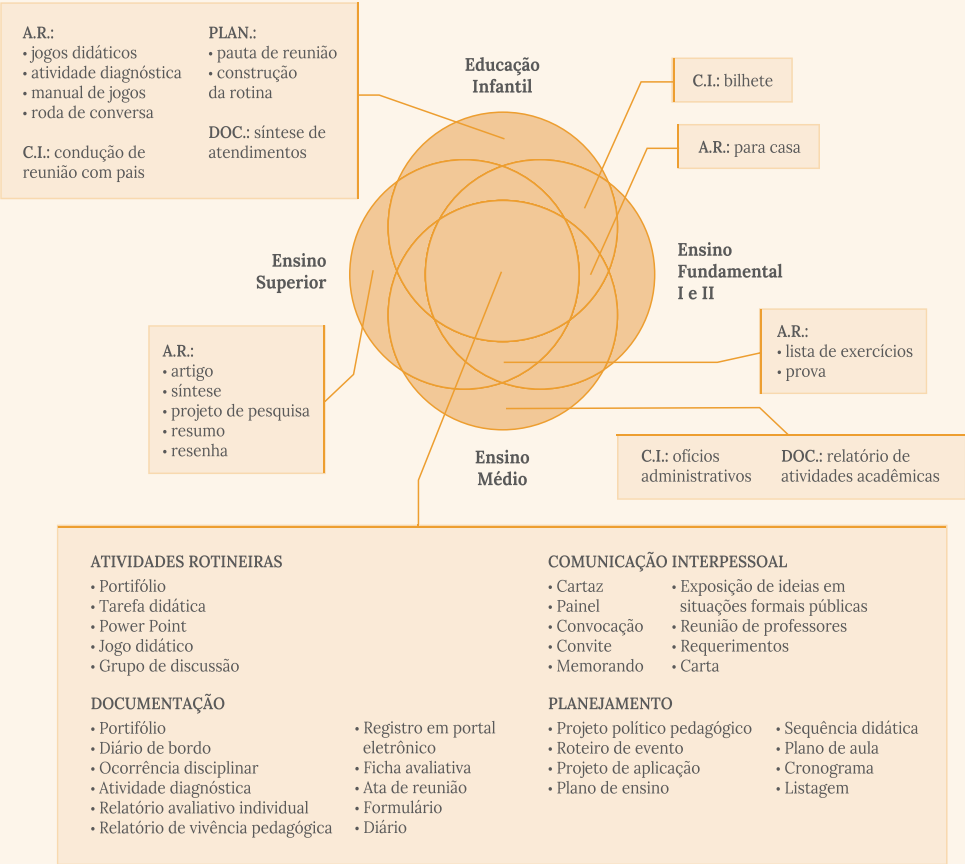
Em 11 de março de 2020, o diretor geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, confirmou a existência de uma pandemia causada pelo novo coronavírus. No Brasil, foram feitos decretos legislativos e portarias de instituições de ensino públicas e privadas relativos ao cancelamento das aulas presenciais em todos os níveis de ensino, o que incidiu em bruscas mudanças nas atividades docentes. Essas modificações fizeram-nos retomar um conjunto de expedientes de uma pesquisa, iniciada em fevereiro de 2019, sobre as demandas às quais os professores de todos os níveis de ensino devem responder e atender para a realização do seu trabalho, ou seja, para o exercício profissional.

A pesquisa à qual nos referimos discute as atividades humanas e suas relações com a linguagem, que é considerada uma atividade interativa e sociocultural (BAKHTIN, 2003). O estudo teve como objetivo elencar os gêneros do discurso profissional demandados nos diversos níveis de ensino, buscando diferenciar a atividade do gênero utilizado. Para isso, realizamos um levantamento exploratório dos gêneros constitutivos da atividade docente, coletando dados ao longo da nossa vida profissional e, de modo mais organizado, no período de janeiro a abril de 2019, quando passamos a realizar o registro das interlocuções em diário de campo, envolvendo professores da educação infantil e dos ensinos fundamental, médio e superior de instituições públicas e privadas.

Na ocasião, os participantes responderam à pergunta: "Que gêneros textuais[1] você precisa dominar para que possa realizar as suas atividades e exercer o seu trabalho de professor?". As respostas evidenciaram práticas e atividades professorais que demandam a utilização dos mais variados gêneros do discurso, os quais foram categorizados em quatro funções discursivas

1 Ao longo desse artigo, utilizamos o termo "gênero do discurso", de Bakhtin (2011). Para efeito da pergunta aos professores, entretanto, utilizamos "gênero textual" (MARCUSCHI, 2007), visto que poderia se aproximar mais da prática de campos de conhecimentos diferentes dos da linguística, por dar maior ênfase à materialidade textual. Para Koch (1996), é no texto que o discurso se materializa.

– Atividade Rotineira (A.R.), Comunicação Interpessoal (C.I.), Planejamento (PLAN.) e Documentação (DOC.) – e organizados em fluxograma (Figura 1) (BRASILEIRO; PIMENTA, 2019).

**Figura 1: Gêneros constitutivos do trabalho docente nos diversos níveis de ensino**

Fonte[2]: BRASILEIRO; PIMENTA, 2019.

2 Figura adaptada de BRASILEIRO, Ada Magaly M.; PIMENTA, Viviane Raposo. Os gêneros do *métier* docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. DELTA, v. 37, n. 2, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/Hvvz9mQXTJgYXHV7s4RNZBs/. Acesso em: 30 set. 2021.

Ficamos, na ocasião, com duas certezas: (i) a de que o inventário apresentado estava apenas em seu início, pois muitos outros gêneros haveriam de se somar a ele; e (ii) a de que tais artefatos apenas poderiam servir ao processo de desenvolvimento das capacidades dos alunos se fossem efetivamente apropriados pelos professores, de modo a adaptá-los à sua realidade. Em diálogo com essas duas asserções, a retomada desse estudo traz à tona as inúmeras atividades que os professores passaram a realizar no contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), a maioria delas mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Tal realidade nos impulsionou ao objetivo de atualizar o inventário anteriormente construído, buscando diferenciar gênero do discurso da atividade em si, além de promover uma discussão em torno das ferramentas, dos serviços de internet, das atividades e dos gêneros demandados no ERE.

## Os gêneros do discurso e o real da atividade docente em contexto de ensino remoto

Partindo da concepção bakhtiniana de gênero do discurso, entendemos que a língua se realiza por meio de enunciados concretos e únicos, orais, escritos ou multimodais, que

> [...] emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional [...] (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Assumimos, juntamente com o autor, que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas de atividades humanas. Para ele, o gênero se realiza em

três condições contextuais e finalidades específicas: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Para além de um assunto, o conteúdo temático carrega as diferentes valorações das quais nos apropriamos, derivadas de diferentes enraizamentos socioculturais e de diferentes projetos de vida. Sendo assim, é ao tema que reagimos responsivamente e ele depende da situação de produção, ou seja, dos propósitos de cada um para enunciar, da sua posição sócio-histórico-cultural-ideológica. Estilo envolve as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer – de léxico, sintaxe, registro etc. – para gerar o sentido desejado. A forma de composição diz respeito à organização e ao acabamento de todo o enunciado (macro ou super): estrutura do texto, progressão temática, coerência e coesão, que servem para marcar a fronteira do enunciado e passar a palavra ao outro.

Para Bakhtin (2003, p. 262), esses três elementos fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, que é marcado pelas especificidades de cada área de comunicação, já que "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados", ou seja, de gêneros do discurso. Apesar de indissolúveis, estilo e estrutura composicional são aspectos formais que estão a serviço do tema, são marcas linguísticas das apreciações valorativas do autor.

A expressão "relativamente estáveis" diz respeito ao fato de que os gêneros do discurso são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social. Assim, como afirma Marcuschi (2007), são frutos de trabalho coletivo e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecidos da ação criativa, ao contrário, caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, que se ajustam a necessidades e inovações tecnológicas. A depender das tecnologias

disponíveis, eles surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

Um breve olhar para a história do surgimento dos gêneros do discurso nos mostra que os povos de culturas essencialmente orais desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Com a invenção da escrita alfabética, os gêneros típicos dessa tecnologia surgiram e se multiplicaram. O advento da imprensa, a partir do século XV, impulsionou a cultura impressa e os gêneros se expandiram. Na fase intermediária de industrialização, no século XVIII, pôde-se observar uma grande ampliação dos gêneros, fruto das necessidades sociocomunicativas da época (MARCUSCHI, 2007). Na atualidade, em plena fase da denominada cultura digital, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, nas modalidades orais, escritas e multimodais – que combinam o oral, o escrito, o imagético (imagens estáticas e/ou em movimento), o sonoro, o pictórico etc. –, por meio do uso da internet. Em estudo desenvolvido em 2002, Marcuschi chamou de "emergentes" os gêneros utilizados nas tecnologias digitais. Para o autor, muitos deles são evoluções de outros já existentes nos suportes impressos, em áudio ou em vídeos, sendo que algumas tecnologias demandaram a geração de novos gêneros, por exemplo, *chats* e fóruns. Decorridas quase duas décadas dessa publicação, as interações por meios digitais intensificaram-se e os enunciados multiplicaram-se. No campo da atividade docente, especialmente forçados pela crise sanitária e pela necessidade de realização do teletrabalho, gêneros relativamente novos como *lives*, aulas remotas, atendimento remoto aos pais, webconferências, etc. tiveram de ser incorporados ao trabalho e apropriados pelos professores, alterando significativamente o seu *métier*. Machado e Lousada (2010), em pesquisa vinculada aos aportes da Clínica da Atividade (CLOT, 2001; 2010), mostram como o professor mobiliza seu ser integral, em múltiplas dimensões, para desenvolver o trabalho e ocupar seu nicho. Além disso, os autores descrevem as múltiplas atividades docentes, que são realizadas por meio da linguagem.

Considerando a rede de discursos que materializa o trabalho nas diversas situações de usos da linguagem, as autoras dialogam com Nouroudine (2002), distinguindo três tipos de relações:

i. a linguagem como trabalho, que é a utilizada durante/para a realização da atividade;
ii. a linguagem no trabalho, que caracteriza aquela relacionada à situação geral de exercício; e
iii. a linguagem sobre o trabalho, relacionada à produção de saber a respeito do ofício.

Tomando essa categorização como referência, entendemos que a nossa pesquisa encontra ancoragem, principalmente, na primeira acepção de Norroudine (2002).

Machado e Lousada (2010) entendem que a situação de trabalho se configura a partir de toda uma rede de discursos proferidos, os quais se responsabilizam, em última instância, pelos sentidos produzidos. As autoras focalizam a formação docente por meio de gêneros orais e escritos, considerando-os artefatos que precisam ser apropriados para a realização das atividades.

> [...] apropriar-se de alguma coisa é adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja SUA (algumas vezes, até mesmo de modo indevido). [...] Em outras palavras, não se trata de simplesmente utilizar o artefato como mandam as prescrições, mas de usá-lo de modo que ele seja útil para o próprio trabalhador e adaptado por ele mesmo às diferentes situações em que precisa utilizá-lo. [...] Em relação aos gêneros, eles só poderão servir de mediadores para a comunicação e para o desenvolvimento linguageiro se forem apropriados pelo sujeito (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 626).

De diferentes modos, as autoras realçam o papel do gênero do discurso como forma de ação, destacando a necessidade de profissionais de diferentes esferas se apropriarem dos gêneros correlatos a seu fazer, mas o estudo delas ainda não especifica que gêneros seriam esses. Para elas, além de conteúdos e metodologias, a atividade do professor é orientada por prescrições institucionais de diferentes níveis e por modelos de agir advindos do coletivo de trabalho, que incidem em suas ações, demandando ajustes, adaptações, reconfigurações e mobilizações de diferentes gêneros do discurso em variadas situações.

Também na seara do discurso profissional, Bathia (1994) advoga que membros especialistas de qualquer comunidade profissional devem ter não somente o conhecimento de sua área específica, mas também o da estrutura dos gêneros que utilizam em seus textos. Segundo o autor, tais discursos ganham um caráter de estrutura textual interna convencionalizado e, embora o profissional tenha liberdade para usar os recursos linguísticos da forma que melhor convém a seus propósitos de interação, ele deve atender a certos padrões que limitam e estabelecem certas formas de desenvolver os gêneros do discurso. Assim, mesmo considerando a liberdade de escolha do autor e as partes já subentendidas do gênero, referentes àquilo que é compartilhado por trabalhadores de determinada área, o que evita a ação de recriá-las a cada realização, o profissional não pode abdicar totalmente tais regras e convenções, pois, assim, corre o risco de redigir algo absurdo, segundo suas intenções de interação. Ainda segundo Bathia (1994), essas restrições, além de explicarem a tendência de muitos profissionais que estruturam determinados gêneros de formas mais ou menos idênticas, promovem a distinção entre especialistas e os ditos “leigos” em uma comunidade profissional específica, como é o caso de juristas, jornalistas, publicitários, etc. que, assim como os docentes, têm a linguagem como seu objeto de trabalho.

Nesse sentido, chamamos a atenção do leitor para as inúmeras dificuldades encontradas pelo professor na atualidade. Diante

de uma situação de ERE, por meio do uso das tecnologias digitais, ele é confrontado com um número de atividades que demandam a utilização de plataformas, ferramentas e outros instrumentos digitais com os quais não estava familiarizado. A utilização desse arsenal tecnológico afeta diretamente o real da atividade, pois os gêneros do discurso passam por uma transmutação (BAKHTIN, 2003), ao se deslocarem de um meio para outro. Assim, em um contexto de tantas demandas e novidades, atualização profissional é imperativa.

## Da necessidade de atualização: multiletramentos e gêneros digitais

No momento da escrita deste texto, em 2020, em que o professor passa por adaptações aos novos meios e ferramentas de trabalho, tarefas rotineiras que constituem o *métier* docente podem apresentar obstáculos para a realização de atividades simples. Tomamos o termo "atividade" como "ações [dos professores] mediadas por objetivos específicos, socialmente elaborados por gerações precedentes e disponíveis para serem realizadas, usando determinados instrumentos para este fim construídos" (TRAVAGLIA, 2017, p. 15), entre os quais destacam-se os gêneros do discurso profissional. Assim, em razão das inúmeras alterações ocorridas no real da atividade do professor, alguns termos passaram a fazer parte do seu cotidiano e merecem definição, antes que avancemos para as reflexões específicas acerca do multiletramento. Os termos são: ferramenta, serviços de internet, programas, aplicativos e suportes de gêneros do discurso.

O termo "ferramenta" é usado para nos referirmos àquilo que "é utilizado para que haja comunicação entre o homem e o computador" (GAROFALO, 2018), com o intuito de facilitar a interação e, especificamente, de possibilitar o trabalho docente. Usamos, assim, para nos referir a ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e demais recursos disponibilizados no meio digital

para criação, armazenamento e acesso *on-line* de produções síncronas e assíncronas.

De modo mais específico, os **serviços de internet** são um conjunto de tarefas prestadas a pessoas ou a computadores por meio de redes denominadas servidores.

Dentre os **serviços** oferecidos aos seus usuários estão páginas *web*, correio eletrônico, transferência de arquivos (*download* e *upload*), acesso remoto, mensagens instantâneas, compartilhamento de arquivos, entre outros. Assim, quando falamos em um *e-mail*, *chat* e *blog*, de forma genérica, a princípio, estamos definindo apenas um **serviço** de internet que viabiliza a circulação de diversos gêneros (BRAGA; BUZATO, 2012, p.44, grifos dos autores).

Normalmente, para realizar os serviços, os computadores utilizam **programas** (*softwares*), que são sequências de instruções a serem seguidas e/ou executadas na manipulação, redirecionamento ou modificação de informações ou acontecimentos. Eles são criados a partir da necessidade de realizar uma atividade social mediada por textos e com base em gêneros já existentes para essa finalidade (BRAGA; BUZATO, 2012; NLG[3], 2000). Uma vez que são disponibilizados para o docente, que se apropria deles, uma série de outros gêneros, que cumprem finalidades diferentes e estabelecem distintos posicionamentos para os interlocutores, podem vir a se apoiar no mesmo serviço. Podemos citar o exemplo do *blog* que, ao utilizar outro tipo de serviço de internet, hoje é comumente chamado de canal, como um canal no YouTube.

---

3 *New London Group* (NLG) é um grupo de educadores (Norman Fairclough, Courtney Cazden, Sarah Michaels, James Paul Gee, Carmen Luke, Bill Cope, Marin Nakata, Allan Luke, Mary Kalantzis, Gunther Kress) que se reuniu pela primeira vez em 1994 na pequena cidade de Nova Londres, em New Hampshire (EUA), para discutir o futuro da pedagogia do letramento, a necessidade de trazer para a educação formal os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Esses novos letramentos devem-se, em grande parte, às TDIC e à multiplicidade de linguagens e culturas no mundo globalizado. Esses pesquisadores discutiram a possibilidade de incluir nos currículos essa multiplicidade cultural, assim como de linguagens e mídias, ou seja, como o ensino da língua(gem) pode ir ao encontro da diversidade cultural e linguística. Após uma semana de discussões, o NLG publicou um manifesto intitulado A *Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais) (NLG, 2000).

Entre os programas, estão os **aplicativos**, que são *softwares* usados para que o usuário final possa atingir objetivos específicos relativos à leitura, armazenamento, edição, impressão, navegação, interação, escuta, escrita, visualização etc. (MAZIERO, 2019). Evidentemente, todos esses fins tornam-se concretos a partir dos textos produzidos, que por sua vez, precisam de suportes para serem veiculados.

Quando nos referimos a um gênero do discurso, muitas vezes, relacionamo-los aos **suportes**, portadores usados para fazer circular os enunciados concretos, e ao meio ou serviço a ele associados. Em uma carta pessoal, por exemplo, implicitamente, referimo-nos a documento impresso ou manuscrito sobre papel entregue pelo serviço postal (BRAGA; BUZATO, 2012). Assim também ocorre no real da atividade docente, em que o professor tem se valido de diferentes ferramentas e tecnologias. Gradativamente, os gêneros do discurso vão migrando para outros tipos de suportes textuais e passando a cumprir outras funções profissionais cotidianas, sendo que a compreensão e a distinção de todos esses elementos perpassam o processo de multiletramento docente. Consequentemente, a reconfiguração pela qual passa a atividade requer do professor não apenas a compreensão dos termos, mas a apropriação das ferramentas, pois elas passaram a mediar a concretude do seu trabalho, que se realiza nos gêneros do discurso, agora digitais.

No caso da educação infantil, por exemplo, as atividades de atendimento aos pais e preenchimento de fichas remotas pressupõem conhecimentos discursivos em contextos digitais, que podem representar uma exposição da competência profissional do professor e, também, das suas fragilidades. Demandas semelhantes ocorrem com professores de outros níveis educacionais. No ensino fundamental, o docente precisa produzir gêneros multimodais (como vídeos, jogos) para o ensino remoto *on-line*. No ensino médio, carecem de elaborar testes e avaliações específicas para o meio digital. Assim, além das “aulas *on-line*”, ou como já estão sendo chamadas por muitos, *lives*, os professores

precisam adaptar as atividades e o formato que a sua aula presencial apresentava. Numa aula *live*, a estrutura composicional e o estilo desse gênero devem ser revistos e adaptados para o meio digital. No ensino superior, para além de algumas mudanças concernentes às aulas, a condução de projetos, a orientação de pesquisas, a participação em bancas etc. têm ocorrido de forma remota virtual. Todas essas mudanças demandam, por parte dos professores, o domínio de gêneros do discurso que estão se alterando. Em virtude disso, procuraremos, a partir da perspectiva dos multiletramentos, discutir certas práticas de como lidar com os desafios trazidos por essas novas atividades no contexto de isolamento social.

A concepção de linguagem como trabalho que perpassa esta pesquisa põe em evidência o fato de que o professor precisa estar em constante processo de formação, inserindo-o em práticas e eventos de letramento continuado (KLEIMAN, 2008; SOARES, 2004), por meio da apropriação dos gêneros do discurso que circulam no âmbito do seu *métier*. Tomamos como pressupostos os conceitos apresentados e discutidos pela pedagogia dos multiletramentos (NLG, 2000) para subsidiar as questões relativas aos princípios mais gerais do meio digital, que se manifestam, concretamente, nas situações sociais mediadas por textos, a partir do conceito de "gêneros digitais".

O termo multiletramentos apoia-se em dois principais argumentos: "o primeiro está relacionado à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental etc., particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica" (NLG, 2000, p. 64); e o segundo argumento sustenta-se nas diferenças culturais e linguísticas da nossa sociedade, cada vez mais globalizada. Para os pesquisadores do grupo, "lidar com as diferenças linguísticas e culturais tornou-se central para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas". Para atender a essas demandas, o grupo propõe uma metalinguagem

“multiletramentos” baseada no conceito de “projetos”. Nessa perspectiva, os professores são projetistas do processo de aprendizagem e não ditadores que determinam o que os alunos devem aprender (PIMENTA, 2018). Assim, é a inteligência criativa que vai dizer aos alunos o que eles precisam para que possam continuamente reprojetar suas práticas. Tanto a aprendizagem quanto a produção são consideradas como resultados dos projetos (estruturas) dos sistemas complexos do ambiente, da tecnologia, das crenças e dos textos com os quais estão envolvidos (PIMENTA, 2018).

Entendemos, em consonância com o NLG (2000), que qualquer atividade semiótica – até o uso da língua –, para produzir ou consumir textos com base na teoria do discurso, é considerada “projetos”. Assim, o professor é um projetista que deverá – a partir dos projetos disponíveis, nos quais as atividades semióticas são compreendidas como combinação e aplicação de convenções – criar novos projetos, que, ao mesmo tempo que reproduzem as convenções dos projetos disponíveis, os transformam (FAIRCLOUGH, 1992 apud NLG, 2000), redesenhando-os.

Esses três elementos – projeto disponível, criação de projetos, projeto redesenhado – estão em constante tensão e enfatizam o fato de que a construção do sentido é um processo ativo e dinâmico e não algo governado por regras estáticas. Para exemplificar, podemos citar o gênero “roteiro de atividades”, muito usado na educação infantil. Esse é um projeto disponível que, ao ser apropriado pelo professor no contexto do ERE, passou por um processo criativo de construção de sentido, reproduzindo as convenções características desse gênero, mas, ao mesmo tempo, sendo redesenhado para atender às suas necessidades e se adequar à nova realidade educacional, em que faltam elementos como a prosódia e a linguagem corporal, muito explorados na comunicação face a face.

O professor, enquanto projetista, planeja suas ações visando a criação de novos projetos, o que não significa abandonar os

já disponíveis, mas sim redesenhá-los (PIMENTA, 2018). Isso significa dizer que meio e ferramenta utilizados podem exercer papel significativo na forma como os gêneros do discurso são estruturados, ou seja, os meios nos quais os gêneros circulam podem influenciar o estilo e a estrutura composicional dos textos, o que, inevitavelmente, também implicará mudanças no próprio gênero.

A discussão proposta nesta seção evidencia o quão necessário e complexo é o processo de multiletramento profissional docente, cuja atividade perpassa inúmeros fatores e elementos, muitos ainda desconhecidos até o momento. Frisamos também que os diversos serviços de internet atualmente utilizados pelos professores não são suficientes para definirem um gênero digital, que como os demais gêneros aproveitam, recombinam e, por vezes, subvertem (processo de constante tensão) os gêneros anteriores com os quais compartilham alguns traços. Dito isso, passamos à discussão concernente ao escopo desta pesquisa, a discussão relativa às atividades e aos gêneros do discurso do *métier* docente e como o professor está lidando com esses novos gêneros.

## O trabalho docente em situação remota: ampliação e reconfiguração do real da atividade

A atualização do inventário anteriormente construído dos gêneros do discurso utilizados nas atividades docentes (BRASILEIRO; PIMENTA, 2019), bem como a diferenciação entre as atividades executadas e os gêneros do discurso utilizados, foi o nosso compromisso inicial, incontestavelmente imbricado em uma discussão em torno das ferramentas, dos serviços de internet, das atividades e dos gêneros, cuja apropriação é demandada do professor no ERE.

Com finalidade assumidamente exploratória, o *corpus* de análise desta pesquisa foi constituído a partir de uma entrevista aberta direcionada a 4 professores da educação infantil, 6 da

educação básica (ensino fundamental e médio) e 4 do ensino superior, vinculados às redes pública e privada de ensino. As questões, encaminhadas por e-mail ou WhatsApp, na primeira semana de julho de 2020, foram precedidas de um esclarecimento acerca das intenções das pesquisadoras, bem como dos resultados já construídos em fase anterior[4]. As perguntas dirigidas aos professores foram: (i) Que novas atividades foram adicionadas a seu trabalho em tempos de ensino remoto emergencial?; (ii) Que dificuldades você sentiu para se ajustar a essa nova realidade?; e (iii) Essas atividades demandaram de você a adaptação dos gêneros textuais que você usava ou a inserção de novos gêneros em seu trabalho? As respostas, escritas ou gravadas pelos 14 participantes, foram organizadas e analisadas, sendo expostas na sequência. Codificamos a identificação dos professores participantes, utilizando as iniciais EI para educação infantil; EB para ensino fundamental e médio e ES para ensino superior. Além disso, usamos os numerais de 1 a 14 para enumerar os entrevistados, sendo de 1 a 4 professores de educação infantil, de 5 a 10, do ensino fundamental e médio; e de 11 a 14, do ensino superior. Assim, o código PEI1 significa Professor da Educação Infantil 1, por exemplo.

Em relação às **atividades** que foram adicionadas ao trabalho do professor em situação remota, na educação básica, destacaram-se os atendimentos mais intensos a alunos e família, a disponibilização de materiais e respectiva viabilização de acesso, a criação e a manutenção de redes sociais, assim como a orientação detalhada de utilização desse material. Além disso, muitos tiveram de aprender a utilizar a ferramenta para fazer *podcasts*, editar vídeos, acessar e promover *lives*. Especificamente, na educação infantil, as *lives* tornaram-se frequentes e merecedoras de uma atenção docente especial, além de atividades que demandavam comandos mais explícitos. Em outros níveis de ensino, os professores relatam o aumento de demandas via celular (fragmentos de 1 a 3):

---

4 O fluxograma apresentado na introdução deste texto (Figura 1) foi encaminhado junto com as perguntas.

> *Começamos a fazer atendimento às famílias, que antes eram presenciais, por meio de lives, então tem lives de atendimento às crianças, de atendimento às famílias. Temos uma plataforma institucional, onde nós postamos atividades para as famílias e para as crianças para que elas possam acessar em qualquer tempo. As atividades ficam lá (sic)* (PEI1).
>
> *O que eu faço é videochamada, às vezes, pra complementar o conteúdo das aulas da TV, não com todas as turmas, porque algumas não têm recursos [...] e disponibilizo lives complementares, ou mesmo links, num papel de curadoria... assim... de selecionar material do YouTube que pode ajudar a complementar aquele conteúdo abordado (sic)* (PEB6).
>
> *Como falei, me sinto uma tutora, meu telefone não para da hora que eu acordo até a hora que eu vou dormir, estou agoniada com a quantidade de e-mails e mensagens. Sinto-me exposta. Fazemos chamadas pelo Google Meet, estabelecendo formas de comunicação, tentando organizar, estabelecer horário... e a gente tem um milhão de planilhas para preencher, mexer com burocracia, lendo resoluções... (sic)* (PEB7).

Depoimentos como esses evidenciam as diferentes modificações ocorridas nas atividades dos professores de todos os níveis de ensino das redes pública e privada. Eles enfatizam os teleatendimentos a crianças e pais, a instrução detalhada sobre o exercício a ser realizado pelas crianças pequenas, o esforço empreendido para que o material chegue aos alunos, as orientações em videochamadas por WhatsApp, a busca por materiais complementares às aulas de TV[5], atividades no Facebook, no Classroom etc. As alterações foram muito significativas, de modo que docentes da educação básica da rede estadual de ensino avaliaram que o papel docente exercido se restringia ao de tutoria ou de curadoria de material. Observamos que tais modificações incidem, inevitavelmente, sobre os gêneros do discurso envolvidos nessas atividades, necessitando, às vezes,

5 Uma das alternativas encontradas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais foi a transmissão de aulas via TV. Segundo as entrevistadas vinculadas a essa rede, os professores assistem às aulas, ao mesmo tempo que os alunos, e ficam cientes do conteúdo ministrado no momento da aula. A partir de então, em movimento inverso, eles planejam ações junto a seus alunos, considerando o que deveria ser adaptado à realidade da escola e, também, a dificuldade de acesso ao canal de TV por parte dos discentes.

que sejam reconfigurados ou reprojetados e, outras vezes, que sejam criados novos gêneros (NLG, 2000).

Fenômeno semelhante aconteceu com o trabalho dos professores do ensino superior para a continuidade das atividades de pesquisa, extensão, ensino e gestão. *Lives*, reuniões *on-line*, atendimentos remotos de alunos em pesquisa e extensão, aulas remotas síncronas e assíncronas, apresentações em eventos científicos virtuais, produções textuais colaborativas, modificações nos planos de ensino, realização e participação em assembleias, etc.: todos esses gêneros e atividades tiveram de ser adaptados aos variados suportes digitais, o que implicou redesenhos dos projetos disponíveis, mudanças de posturas dos participantes e contínua apropriação de novas ferramentas e serviços de internet (BRAGA; BUZATO, 2012).

Para que professores da educação básica e do ensino superior pudessem efetivar essas novas atividades, foi demandada a apropriação, por parte deles, das mais variadas **ferramentas**. Entre elas, o e-mail, citado por 100% dos entrevistados, seguido pela plataforma Moodle, mencionada por 90% deles. Segundo eles, foi intensificado, no ensino remoto, o uso do Facebook, do Instagram, do WhatsApp e do YouTube, redes sociais de fácil acesso por parte dos alunos, que tiveram suas finalidades iniciais ampliadas para fins educacionais.

> *Os professores tinham de mandar atividade, criavam um grupo do Facebook, colocavam no cabeçalho as orientações [...] quando foi em junho, entrou essa portaria e todos tivemos de enviar as atividades. A escola se organizou... além do Facebook. Eu, por exemplo, tive de criar a plataforma no Classroom (sic)* (PEB6).

Para reuniões e *lives* de aulas, foram mencionados, ao menos uma vez por cada um dos entrevistados, o Google Meet, o Teams e o Google Classroom, plataformas disponibilizadas

gratuitamente nesse contexto emergencial, sendo que as duas últimas oferecem possibilidades pedagógicas variadas, tais como, lousa digital, postagem de materiais, exercícios etc. A televisão também foi mencionada para transmissão de aulas gravadas na rede pública, além de ferramentas como Word On-line, Padlet, Kahoot, Google Forms, Movavi, Movie Maker, Anchor e Canva, que são usados para apoiar a produção de materiais diversificados, como jogos, avaliações, apostilas, fóruns, vídeos, *podcasts*, *quizzes* e tantos outros exercícios.

Para lidar com todas essas inovações, os professores manifestaram certas dificuldades, desde financeiras, para a aquisição de *hardwares* e *softwares* compatíveis com as atividades, até a utilização efetiva desses recursos. De início, ao serem perguntados a esse respeito, a ausência de interação com os alunos e o pouco retorno que recebem por parte deles foram mencionados como dificultadores para a compreensão das necessidades educacionais e para acompanhamento do aprendizado, mas ainda citaram a dificuldade de lidar com tantas ferramentas tecnológicas com as quais não tinham intimidade.

> *Senti dificuldade com a ausência de interação com os alunos e poucos feedbacks por parte deles – o que dificulta pensar em alternativas que sejam mais objetivas para o atendimento das necessidades dos alunos (sic)* (PES11).
>
> *Um primeiro momento, essa era a minha maior dificuldade, saber se tudo que estava sendo feito era adequado, atendia às necessidades de aprendizagem dos estudantes e se também conseguiam se apropriar daqueles conhecimentos* (sic) (PEB8).
>
> *Tive dificuldade de lidar com tantas plataformas de reuniões e atividades síncronas. A minha internet era fraca e o meu celular não comportava tantos aplicativos que tínhamos de baixar. Travava tudo e eu não conseguia participar das reuniões. Tive de trocar de provedor de internet e comprar novos equipamentos (sic)* (PES13).

Os entrevistados PES11 e PEB8 relatam as dificuldades de ordem pedagógica e interacional, comprometendo a dinâmica e demandando ações de reconfiguração no estilo da aula por parte dos docentes. Já o entrevistado PES13 apresenta as dificuldades técnicas pelas quais os professores passaram, cuja resolução demandou esforço pessoal e investimento financeiro. Para superar esses desafios, passaram a realizar diagnóstico com atendimentos individualizados aos alunos e, também, com seus responsáveis, no caso das crianças pequenas. Entretanto, para chegar a esse ponto, outro entrave teve de ser superado: a apropriação de todas essas ferramentas. Para muitos professores, atividades como a geração de um *link* para reunião e lidar com ferramentas de *streaming* tiveram de ser aprendidas, pois não faziam parte do *métier*. Outro dificultador surgido no início do trabalho emergencial foi a adaptação dos gêneros de trabalho, evitando a simples transposição de ambiente[6].

> *Eu consegui adaptar de certa forma e não senti necessidade de inclusão de novos gêneros. Eu trabalho com Ciências Humanas eu acho que consegui adaptações desses gêneros de forma muito limitada, e foi possível utilizar um pouco da dinâmica parecida da sala de aula presencial dentro dessa realidade. As adaptações mesmo mais necessárias não tocaram nos gêneros textuais no trabalho mais específico (sic)* (PEB10).

A entrevistada PEB10, professora de história do ensino médio, demonstra que teve certa facilidade na adaptação dos gêneros para que se assemelhasse à dinâmica presencial. Mesmo assim, houve adaptações que, segundo ela, não incidiram na utilização de outros gêneros. Esse depoimento, contudo, foi o único dessa natureza entre todos os participantes. De modo geral, os dados mostraram que vários gêneros emergentes (MARCUSCHI, 2007) ao *métier* docente, inclusive aquele que

6 Esse fato foi objeto de muitas discussões no início do ERE, mas não foi objeto desta investigação.

mais identifica a profissão, a aula, tiveram de ser transmutados (BRAGA; BUZZATO, 2012) ou incorporados ao trabalho do professor. As transmutações de gêneros podem ser identificadas de diferentes formas: na elaboração de planilhas (de notas, de presença, de acompanhamento de acessos etc.) *on-line*; nas atividades de escrita mediadas pelo Padlet; nos questionários e avaliações elaborados em programas e aplicativos como Google Forms, Kahoot, Classroom, Teams etc.; nas instruções de atividades em forma de vídeotutoriais etc. Além disso, gêneros como *e-mails*, comentários, bilhetes, registros de atendimentos, apostilas, conversas telefônicas, diagnósticos descritivos, cronograma semanal e questionários com correção tiveram de ser adaptados ao novo contexto de comunicação. Os dados da pesquisa mostraram que os professores sentiram necessidade de alterar a estrutura composicional e o estilo dos textos (PE12), apresentando o conteúdo temático de forma mais detalhada e explícita, como forma de compensar a ausência de recursos interacionais extralinguísticos.

> *[...] em relação aos gêneros textuais, a gente começou a fazer convites, fazendo chamadas assim: - Venha para a live! Traga a sua curiosidade! Se for alguma coisa relacionada a uma descoberta... então esse tipo de texto começou a acontecer com mais frequência em nossa prática. Anteriormente, esses convites eram feitos pela escola, mas agora, temos pensado mais nessas chamadas. Para além disso, tudo tem de ser muito bem explicado, tendo de pensar o registro escrito para criança e para a família, construindo uma ficha remota* (sic) (PEI2).
>
> *[...] eh... depois disso eu preciso fazer um registro desse atendimento, de como ele aconteceu. Eu não sei se é um gênero novo ou não, é um registro de um atendimento remoto. Falo isso porque na escola presencial, a gente fazia o registro das reuniões, então, assim, hoje o registro é um formato diferente sabe? Nós temos alguns objetivos ali que precisam ser contemplados, não que não tivesse objetivo, mas era mais livre mais variado na escola presencial. Hoje a gente tem um foco pra cada atendimento e depois com registro também. Eu acho que é isso (sic)* (PEI1).

O uso das novas ferramentas, não de modo gradativo, como apontado no estudo de Braga e Buzzato (2012), mas de modo emergencial, pressionou os professores a reformular o modo de realizar suas funções profissionais cotidianas e de se reinventarem, valendo-se de novas convenções de linguagem, adequadas aos mais variados suportes, em um processo de multiletramento emergencial e de apropriação de novos gêneros do discurso ou adaptação dos já usados (NLG, 2000). O convite, por exemplo, permanece, mas o modo de fazê-lo ecoar o tema do gênero transformou-o em chamada. A aula continua sendo aula, mas o estilo de fazê-la ecoar também mudou em virtude da ferramenta utilizada e de todo o contexto sociodiscursivo nela implicado (ROJO; BARBOSA, 2015).

Independente da ferramenta utilizada, os professores realçaram a precariedade de interação com os alunos. Tanto por não verem os alunos como pela maior passividade dos estudantes no ambiente digital, tornou-se difícil diagnosticar a efetividade da aula no decorrer do seu encaminhamento (PEB9).

> *Senti os alunos mais passivos na aula virtual. Às vezes, tinha a impressão de a sala estar vazia. Então, comecei a chamá-los nominalmente e forçar a participação deles. No início da aula, falava muitos nomes que estavam presentes na plataforma… muitos nem mostram o rosto. Usam outras imagens para identificá-los. Estranhei isso na aula (sic)* (PEB9).

O estranhamento dessa professora de ensino médio, reforçado por outra professora do ensino superior (PES12), em relação ao contexto em que a aula era construída presencialmente, levou-a a buscar outros recursos interacionais para reconfigurar o gênero, trazendo-lhe um pouco mais de segurança quanto aos objetivos pedagógicos. A ausência de expedientes de retornos comuns na interação em sala de aula presencial – como o olhar, a postura corporal, as expressões faciais e gestuais (BRASILEIRO, 2018) – prejudica a avaliação processual

por parte do professor, levando-o a buscar outros recursos interacionais que provoquem a atenção e o retorno dos alunos. Outro aspecto mencionado foi a exposição a que ficaram sujeitos (PEB5 e PEB7).

> *A minha maior dificuldade e ansiedade é ter que elaborar uma atividade bacana, pois ficará exposto num "mundo" virtual, além de pensar numa atividade que os alunos se interessem em fazer. As dúvidas e críticas rs… os alunos fazem no Facebook ou no Classroom (sic)* (PEB5).
>
> *Sinto-me exposta. Fazemos chamadas pelo Google Meet, estabelecendo formas de comunicação, tentando organizar, estabelecer horário… e a gente tem um milhão de planilhas para preencher, mexer com burocracia, lendo resoluções… (sic)* (PEB7).

Esse fator, de natureza contextual e que envolve a interação, interfere na liberdade de atuação docente, pois demanda, em situação máxima de exposição, ponderação, constante sobre um modo de dizer que atinge não apenas a seus alunos, público primeiro do seu fazer e com quem possui um contrato de comunicação, mas a um público mais amplo que inclui família, autoridades, especialistas, pesquisadores etc. Tais adaptações, que também estão implicadas no suporte que veicula o texto até os interlocutores, incidem em mudanças do gênero, tanto no estilo e na estrutura como em seu conteúdo temático, que pode ser reduzido e recortado em função do modo de recepção desse público ampliado (BAKHTIN, 2003).

Além dessas mudanças nos gêneros usuais, foi necessária a incorporação de novos gêneros ao *métier* docente, desde textos burocráticos, como planilhas e fichas de atendimento remoto (PEB7), até a realização de seminários e conferências em formato *webinar* (PES12). Outra evidência importante nesse processo é a de que, nos gêneros digitais, assim como nos impressos, o estilo empregado está relacionado ao *status* social dos interlocutores e ao tipo de relação estabelecida

entre eles, seja síncrona (como o *chat*) ou assíncrona (como o *e-mail*). Entretanto, ainda que possa haver maior tolerância entre os interlocutores para deslizes ortográficos nos gêneros síncronos, os graus de formalidade e impessoalidade raramente são afetados pelo fato de o gênero ser ou não digital, por se vincular ao que Bathia (1994) convencionou como a parte dos gêneros profissionais que é compartilhada por trabalhadores de determinada área. Talvez isso explique, em parte, o incômodo dos professores com tanta exposição (PES14) e avaliação.

> *[...] e a gente tem um milhão de planilhas para preencher, mexer com burocracia, lendo resoluções... (sic)* (PEB7).
>
> *De repente, tivemos de aprender a lidar com uma tecnologia estranha, pelo menos para mim. Tivemos de fazer webinars, reuniões em plataformas diferentes, criar essas salas de reuniões para continuarmos nossos trabalhos de orientações, nossos grupos de estudo, nossas atividades de coordenação... fazer conferências e até seminários maiores nessas plataformas (sic)* (PES12).
>
> *[...] percebi também que se intensificaram as atividades no campo da gestão universitária, como as de coordenação, deliberações diversas, planejamentos, criação de grupos de pesquisa. Em mim, gerou certa apreensão uma atividade de mediação de uma webinar. Sabe? Aquele negócio da etiqueta, do modo de se comportar no ambiente? Da exposição mesmo (sic)* (PES14).

Esses dados exemplificam a incorporação ao trabalho docente de gêneros do discurso, até então, utilizados em outras esferas discursivas, em termos bakhtinianos. O *podcast*, o painel digital, o tutorial (escrito ou em vídeo), os diálogos *on-line* com responsáveis pela criança, o preenchimento de planilhas Excel, as chamadas com tom publicitário para *lives* e atividades, os *e-mails* com funções administrativas etc. exemplificam essas novas produções dos professores, que tiveram suas funções profissionais ampliadas, alterando os tradicionais veículos do seu trabalho como linguagem.

Outros gêneros como fórum de discussão assíncrona, *live*, *quiz*, comentário em *chat*, roteiro de aula gravada, seminários na *Web*, conferência, painel, entrevista, sessão de orientação, entre outros, foram, da mesma forma, incorporados a essa nova rotina de ensino remoto e demandam dos professores o desenvolvimento de saberes, posturas, atitudes e procedimentos (PES14), em um processo de multiletramento igualmente emergencial. Todas essas intercorrências mobilizam um investimento por parte do professor para ocupar um novo nicho de atividade, cujas dimensões exigirão novas pesquisas, tais como a realizada por Machado e Lousada (2010), em torno da descrição desse novo *métier*.

## Considerações finais

O momento atual em que vivemos trouxe muitas mudanças devido à pandemia da covid-19, e as consequências delas para a área da Educação e, consequentemente, para as atividades docentes mobilizaram novos olhares, posturas, ações, modos de dizer e de produzir sentidos, entre outros, no contexto do ensino remoto emergencial. Neste capítulo, apresentamos resultados parciais de uma pesquisa maior iniciada em fevereiro de 2019, relativa aos gêneros do discurso que fazem parte do *métier* docente, ou seja, aqueles que o professor utiliza em suas atividades para ensinar. Alguns gêneros do discurso inventariados geraram um fluxograma para ilustrar os resultados daquela oportunidade. A partir disso, buscamos atualizar o inventário, diferenciando as atividades realizadas pelos professores dos gêneros do discurso profissional, compreendidos como ferramentas semióticas e cognitivas que permitem aos sujeitos engajarem-se, participarem e atuarem no meio sociocultural em que vivem. Além disso, construímos algumas reflexões em torno das ferramentas, dos serviços de internet, das atividades e dos gêneros demandados no ERE.

Embasamo-nos em estudos de Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso, complementados pelos gêneros profissionais de Bathia (1994); nas propostas de análise da linguagem no trabalho da Clínica da Atividade, com especial interesse nas pesquisas de Nouroudine (2002) e de Machado e Lousada (2010); e nas discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, impulsionados pelo New London Group desde 2000, que têm inspirado inúmeros trabalhos em torno da temática.

Os dados coletados apontaram para a necessidade e complexidade do multiletramento continuado do profissional docente, que, nos ambientes remotos, denota ter dificuldades de diversas naturezas: interacionais, relativas ao modo de conviver com os alunos dentro e fora da aula virtual; técnicas, referentes à apropriação dos novos recursos tecnológicos; e materiais, relacionadas aos necessários investimentos em novos equipamentos e recursos digitais, já que a efetividade do trabalho remoto está condicionada, em grande parte, à capacidade dos serviços de internet e dos equipamentos de comportar as atividades propostas, o que demanda investimentos financeiros e relacionais por parte dos professores.

Quanto às ferramentas digitais, foram mencionadas pelos participantes Google Meet, Teams, Google Classroom, YouTube, Facebook, Instagram, Google Drive, Dropbox, Word On-line, Padlet, Kahoot, Google Forms, Movavi, Movie Maker, Anchor e Canva. Todos usados tanto para a produção quanto para edição e postagem de materiais diversificados, como jogos, apostilas, fóruns, vídeos, *webinars* e tantos outros.

Em relação aos gêneros modificados e incorporados ao trabalho docente, foram mencionados: aula em *live*, aula gravada, videotutorial, convite publicitário em chamadas para *lives*, painel digital, exercício escrito (mais detalhado), webconferência, *podcast*, planilha, atendimento remoto a alunos e responsáveis, ficha de atendimento remoto, sessão de orientação remota, avaliação no Google Forms, comentários em *chats* etc.

Das reflexões construídas em torno das contribuições dos professores, apreendemos que, independentemente do programa, aplicativo ou suporte, há mudanças na estrutura composicional e no estilo dos gêneros, incidindo sobre o tema, que, embora tenha uma tendência a permanecer, sofre alterações, já que tem sido sintetizado ou modificado devido à ampliação do alcance das atividades.

Por fim, diante da emergência, os professores foram mobilizados a pensar e gerar soluções possíveis para atendimento das necessidades educacionais dos alunos e da comunidade envolvida. Mesmo questionando os recursos e os modos de operacionalização e ressentindo-se de algumas carências dos ambientes virtuais em relação ao contato com seus alunos, os docentes não se furtaram à atividade, investindo na linguagem como, no e sobre o trabalho. Além disso, transmutaram e incorporaram gêneros a seu fazer, reinventando o modo de ser professor.

## Referências


BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATHIA, Vijay Khumar. **Analysing genre:** language use in professional settings. London: Routledge, 1993.

BRAGA, Denise B.; BUZATO, Marcelo El K. Multiletramentos, linguagens e mídias. *In:* ROJO, Roxane H. (org.). **Curso de especialização em língua portuguesa**. REDEFOR/SEE-SP; IEL/UNICAMP, 2012. p. 1-82.

BRASILEIRO, Ada Magaly M. **A emoção na sala de aula:** impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. Belo Horizonte: Mercado de Letras, 2018.

BRASILEIRO, Ada Magaly M.; PIMENTA, Viviane Raposo. A formação docente e os gêneros do discurso profissional. *In*: VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, 2019, Porto Alegre. **Anais** [...]. Campinas, Galoá, 2019.

BRASILEIRO, Ada Magaly M.; PIMENTA, Viviane Raposo. Os gêneros do *métier* docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. **DELTA**, v. 37, n. 2, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/Hvvz9mQXTJgYXHV7s4RNZBs/. Acesso em: 30 set. 2021.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le journal des psychologues**, n. 185, mar. 2001. Disponível em: https://www3.fmb.unesp.br/sete/pluginfile.php/20540/mod_page/content/3/CLINICA_DO_TRABALHO_CLINICA_DO_REAL.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

GAROFALO, Débora. Como as ferramentas digitais contribuem para o processo de aprendizagem? **Revista Unijui**, ano 33, n. 104, jan./abr. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/12714/como-as-ferramentas-digitais-contribuem-para-o-processo-de-aprendizagem. Acesso em: 30 set. 2021.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/300480912.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

KOCH, Ingedore G. V. Aquisição da escrita e textualidade. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 29, 1996, p. 109-117. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636921. Acesso em: 30 set. 2021.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 10, n. 3, dez. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxialiadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MAZIERO, Carlos A. **Sistemas Operacionais:** conceitos e mecanismos. Curitiba: UTFPR, ago. 2019. Disponível em: http://wiki.inf.ufpr.br/maziero/lib/exe/fetch.php?media=socm:socm-livro.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

NLG – NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *In*: COPE, Bill; KALANTIZIS, Mary (eds.). **Multiliteracies:** Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000. p. 1-33.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In:* SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel (org.). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PIMENTA, Viviane Raposo. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais:** a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica. 2018. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018.

ROJO, Roxane H. R; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda B. Letramento e Escolarização. *In:* RIBEIRO, Vera Masgão (org.). **Letramento no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, 2017.

Capítulo 10

# Sensibilidade e docência: a educação do olhar e o compromisso com as classes populares

*José Heleno Ferreira*

## Introdução

A sociedade brasileira, estruturalmente racista, machista e patrimonialista, ergueu-se sobre os escombros das civilizações dos povos originários, às custas do trabalho de pessoas escravizadas, trazidas do continente africano, e da exploração de grupos de imigrantes vindos de diversas partes do planeta. À violência explícita, somou-se o epistemicídio, através do qual os conhecimentos dos povos menorizados foram sistematicamente negados. Rejeitar os saberes e os fazeres e silenciar as maiorias menorizadas foi um processo secular capitaneado pelas elites socioeconômicas que buscaram, assim, garantir o domínio e o controle sobre o povo brasileiro. A tortura física, a submissão a regimes forçados de trabalho, a exposição a condições aviltantes de moradia e alimentação não seriam suficientes para manter o domínio da elite colonial. Para isso, era necessária também a negação dos saberes e da humanidade dos homens e mulheres das classes populares. Essa é uma das facetas da estrutura colonialista que se instaurou no território brasileiro a partir do século XVI.

A instituição escolar é um entre os vários mecanismos utilizados para silenciar as minorias sociais.[1] Estruturada inicialmente para atender os filhos homens dos donos de terra e de pessoas escravizadas, a escola que se ergue no Brasil tem em suas bases o racismo, a aporofobia[2] e o machismo. Dessa forma, as pessoas escravizadas, os pobres são excluídos do processo escolar. Para os indígenas, desde que aldeados nas missões, era oferecida uma educação, que tinha como principal objetivo a catequização e a formação de mulheres e homens submetidos a um processo

1 O termo minorias, geralmente empregado para referir-se aos grupos socialmente marginalizados, neste texto é substituído por minorias sociais ou grupos socialmente menorizados, uma vez que, do ponto de vista numérico, são maiorias.

2 Aporofobia (á-poros – pobres, miseráveis – mais fobia – medo) é a aversão e desprezo aos pobres. Nas grandes cidades brasileiras, como em todo o planeta, o termo tem sido utilizado pelos movimentos sociais que lutam contra os processos de gentrificação e as iniciativas denominadas de arquitetura hostil que buscam impedir que pessoas em situação de rua possam ocupar espaços públicos.

de embranquecimento e cristianização, negando, assim, toda a cultura e história dos povos originários, dos negros e negras, dos trabalhadores e trabalhadoras que para cá migraram. E, de certa forma, tal projeto educacional se estendeu, ao longo dos anos, às classes populares, à medida que ocupavam a escola.

Alguns séculos depois, é possível perceber os avanços conquistados pelas classes populares, que sempre lutaram pelo direito à educação escolar. Tais evoluções se fazem notar, por exemplo, na expansão da oferta da educação básica, na educação indígena e quilombola e em tantas experiências desenvolvidas por professoras e professores, que não se curvaram – e não se curvam – à estrutura colonialista, que erigiu a escola e a sociedade brasileira. No entanto, apesar de todas essas melhorias, é necessário perceber uma estrutura curricular essencialista – que tem como objetivo afirmar o homem ideal aos moldes do colonizador europeu e/ou das elites colonialistas – que nega os saberes populares e, por extensão, as classes populares como um todo. Tal estrutura revela-se na unificação de currículos de norte a sul do país, em avaliações estandardizadas, no ranqueamento de escolas públicas e privadas, nas propostas curriculares pretensamente neutras, alicerçadas no discurso de competências e habilidades. Para garantir o domínio daqueles que são, é preciso negar aqueles que não são, os ninguéns, "os que não são, embora sejam. Que não têm cultura, têm folclore, que não têm cara, têm braços, que não têm nome, têm número, que não aparecem na história universal" (GALEANO, 2008, p. 71).

Este texto tem como objetivo analisar o processo de negação da história e da memória das classes populares no Brasil e na América Latina, bem como as resistências desses saberes e memórias. Para isso, recorre-se, entre outros, ao texto de Claudio Barría Mancilla (2017), "Memória, imaginário descolonial e aura da arte e da cultura na nossa América" e ao livro de Carlos Rodrigues Brandão (2010), *Prece e folia, festa e romaria*. Buscando também afirmar a possibilidade – e a importância – de que a escola seja um espaço em que os saberes populares

se façam presentes e sejam reconhecidos. Faz-se uma apresentação do documentário *Nosso Divino São João* (FERREIRA; FERREIRA, 2018) e um breve relato do trabalho realizado a partir de sua apresentação em sala de aula para uma turma dos anos finais do ensino fundamental.

## 1. A colonialidade do saber

O conceito de colonialidade leva-nos à "compreensão dos limites das racionalidades geradas pelo *hatibus* histórico dos diversos sujeitos, grupos e classes sociais, com relação a uma 'racionalidade universal'" (MANCILLA, 2017, p. 346). Dessa forma, escancara-se "a arbitrariedade da pretensa separação entre os saberes científicos e os gerados no cotidiano das relações sociais pelos grupos na subalternidade" (MANCILLA, 2017, p. 346). Para sustentar a dicotomia entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem, os que têm direito à fala e os que devem ouvir e obedecer, os que pensam e os que fazem, construiu-se todo um arcabouço ideológico de valorização dos saberes científicos, em detrimento dos práticos; um processo exitoso no sentido de conferir a chancela de conhecimento e de cultura aos saberes e às práticas da elite socioeconômica, ao mesmo tempo em que os saberes e as práticas populares são ridicularizados, apresentados como atrasados e rudimentares.

Educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores engajados no processo de descolonização e libertação não podem prescindir do contato, da vivência, da experiência com os saberes populares. Não podem prescindir, sobretudo, de aprender com as classes populares. O reconhecimento desses saberes – no campo da música, da dança, do trabalho, da culinária, das festas – é condição para aquelas e aqueles que querem descolonizar a instituição escolar, que almejam um processo educativo que não se fundamente na universalização do ideal de homem cis-branco-hétero-sem deficiência-cristão,

que perpassa as estruturas curriculares e os processos de ensino-aprendizagem.

A vivência dos saberes populares – a convivência com o cotidiano das classes populares – é fundamental para aqueles e aquelas que não se sujeitam aos limites estreitos dos conhecimentos chancelados como científicos, das práticas reconhecidas como cultura, das estruturas sociais apresentadas como naturais e invioláveis. É a partir dessa vivência que o/a educador/educadora e pesquisador/pesquisadora poderá romper, inclusive, com os limites estreitos de um academicismo que se constrói como uma torre de marfim, distante da realidade da grande maioria da população.

Criticar o academicismo, caracterizado aqui como torre de marfim, não significa negar a importância de uma sólida formação acadêmica para que educadoras e educadores exerçam sua profissão. O que se quer discutir é a necessidade de uma pedagogia das sensibilidades, a instrução do olhar para que tais agentes sejam capazes de perceber a riqueza dos saberes populares. Possam compreender – e negar – o processo de invisibilização dos ninguéns – aos quais se refere Galeano (2008). Mancilla (2017, p. 348) exemplifica esse processo ao dizer que o “homem ou a mulher guarani-kaiowá, [...] que por diversos motivos migra à cidade, desaparece em meio à multidão, junto com o desaparecimento da sua língua, da sua tradição, da sua experiência”. Da mesma forma, trabalhadores e trabalhadoras, homens e mulheres das classes populares são condenados a um processo de invisibilização e de negação de suas experiências. São os milhões de seres dos imensos “brejos da cruz” cantados por Chico Buarque (1984).[3] Homens e mulheres: “[...] que se disfarçam tão bem / que ninguém pergunta / de onde essa gente vem / são jardineiros / guardas-noturnos, casais / são passageiros / bombeiros e babás” (BUARQUE, 1984) invisibilizados

---

3 A canção "Brejo da cruz" foi composta para o álbum Chico Buarque, lançado em 1984. Os versos, neste texto, têm como objetivo salientar a invisibilização das minorias sociais nas periferias urbanas, nos centros comerciais das grandes metrópoles brasileiras: os imensos “brejos da cruz”.

pela sociedade de consumo, pelas estruturas sociais que exploram a força de trabalho e descartam aqueles e aquelas que produzem o bem-estar de uma minoria assentada secularmente sobre seus privilégios. A educação do olhar, das sensibilidades é necessária para que se rompa com uma "ortodoxia [que] opera, no sul do mundo, atravessada por uma colonialidade que impõe crua e radicalmente sua cegueira sobre a complexidade da vida no nosso continente" (MANCILLA, 2017, p. 349).

É nesse sentido que se compreende, aqui, a contribuição de Boaventura de Souza Santos (2009) ao nos apresentar suas reflexões acerca da dominação cognitiva e do pensamento abissal. Um conceito que assinala uma linha divisória entre aqueles e aquelas cujos saberes são reconhecidos e aqueles e aquelas que têm seus saberes e fazeres negados e que são, em última instância, também negadas e negados como seres humanos. Dessa forma, o sociólogo português convida-nos a sulear,[4] a olhar e compreender o mundo a partir dos diversos suis, dos ninguéns, dos imensos "brejos da cruz". Tal olhar poderá nos revelar que os saberes ancestrais continuam presentes nas periferias e comunidades populares urbanas/rurais, resistindo à dominação cognitiva, construindo diferentes formas de viver – e trabalhar e dançar e cantar e festejar – e mesmo construindo alternativas para a produção e a reprodução da vida, para enfrentar a violência – explícita e simbólica – a que secularmente vêm sendo submetidos.

Por outro lado, são muitos os trabalhos acadêmicos e literários que buscam reconhecer os saberes populares e com eles aprender. No campo da literatura, merece ser lembrado o romance recentemente publicado por Itamar Vieira Júnior (2019), *Torto arado*. A força dos saberes do homem e da mulher ligados à terra, ao trabalho com a lavoura, a sensibilidade camponesa

---

4 "Sulear", de acordo com o sociólogo português citado neste texto, significa partir do Sul, dos diversos suis presentes na sociedade brasileira e em todo o planeta. Obviamente, o termo Sul não tem uma conotação geográfica, mas, sim, uma conotação sociopolítica. Partir do Sul em direção ao Sul. Aprender com o Sul, ao invés de tomar o Norte (também aqui numa cotação sociopolítica) como referência para as políticas públicas, para as atividades relacionadas ao movimento social e também à educação.

capaz de ouvir o coração da terra, a garra e a astúcia de camponeses e camponesas vivendo em regime análogo à escravidão no sertão brasileiro de meados do século XX se fazem presentes na história de Zeca Chapéu Grande, Belonísia e Bibiana.[5] Saberes construídos ao longo de toda uma vida, repassados de uma geração a outra, que permitem àqueles homens e mulheres sustentarem a dignidade continuamente ameaçada pelo poder econômico, pelos donos da terra em que vivem. Trata-se de um conhecimento meticulosamente construído, uma vez que cada ação, cada palavra, cada gesto precisa ser planejado por aqueles que vivem sempre sob a ameaça da expulsão e de diversos outros tipos de violência.

Se no romance de Vieira Júnior encontra-se o saber que busca garantir a vida – o alimento, a moradia, o direito de celebrar a fé – em condições tão precárias, em *Prece e folia, festa e romaria*, de Carlos Rodrigues Brandão (2010), é possível perceber todo o processo de construção dos saberes relacionados à Folia de Reis.

A Folia de Reis, presente em diversas regiões do Brasil, principalmente no Sudeste e Centro-Oeste, assim como todas as manifestações populares, é alvo constante de preconceitos e de medidas que buscam sua desvalorização e invisibilização. O processo histórico que levou essa manifestação religiosa a se restringir às periferias do campo e das cidades é analisado pelo autor com riqueza de detalhes. Dessa forma, o livro citado permite ao leitor/leitora conhecer as origens dessa festa, que remontam ao catolicismo medieval e incorpora diversas formas de vivenciar o sagrado com festas, cantos e danças, nem sempre bem-vindos nos espaços eclesiásticos.

---

5 No romance de Itamar Vieira Júnior, *Torto Arado*, Zeca Chapéu Grande é um camponês que vive e trabalha em regime de servidão aos donos da terra em troca do direito de moradia. Além da liderança familiar, torna-se também uma liderança religiosa e uma referência para as famílias camponesas que ali vivem. Por diferentes caminhos e de diferentes formas, Belonísia e Bibiana, filhas de Zeca Chapéu Grande, tornam-se uma referência de resistência à opressão dos donos da terra e a toda uma estrutura colonialista que subjugava – e ainda subjuga – os trabalhadores e trabalhadoras rurais brasileiros.

O processo de invisibilização da Folia de Reis é similar ao que os poderes constituídos buscaram implementar em relação à Congada, que também foi expulsa do tecido urbano através das proibições de que negros e negras apesentassem seus cantos e danças nos templos católicos. Tal expulsão levou, por exemplo, em diversas cidades de Minas Gerais, à construção das Igrejas de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, sempre na periferia urbana. E mesmo tais igrejas foram sistematicamente combatidas, sendo, muitas delas, destruídas, como mostram Akinruli e Akinruli (2017) no estudo sobre a demolição desses templos em muitos municípios mineiros.

Da mesma forma, as festas de Folia de Reis, ao longo da história, foram se restringindo aos espaços periféricos, às ruas distantes dos centros comerciais e às comunidades rurais. E assim como também acontece com a Congada, tais festividades foram sempre caracterizadas como manifestações culturais atrasadas, rudimentares e, muitas vezes, relacionadas ao álcool, à criminalidade, à feitiçaria.

No entanto, em relação à Folia de Reis (e o mesmo poderia se dizer em relação à Congada, que não é analisada pelo autor), o que se revela a partir da leitura do livro de Brandão (2010) é uma manifestação cultural e religiosa que exige uma acurada sistematização de saberes. Os cantores e cantoras precisam conhecer os hinos, os cantos que exigem diferentes vozes (são oito tonalidades diferentes), os instrumentistas precisam de exímias habilidades para acompanhar os cantos e, principalmente, os desafios e as improvisações próprias dos diálogos cantados com os(as) donos(as) das casas que recebem os foliões. Da mesma forma, a dança exige uma preparação e o conhecimento do valor de cada gesto e do momento em que um ou outro deve se manifestar. O palhaço, personagem controverso das Folias de Reis, precisa conhecer e acompanhar cada apresentação com extremo zelo e cuidado para que possa utilizar a ironia e o deboche que lhe cabe naquela apresentação de forma adequada.

De acordo com Brandão (2010):

> [...] a aquisição do saber é um trabalho. Ela demanda esforços que começam na infância. Veremos [...] que aprender, na comunidade camponesa, o exercício de um ofício simbólico, é um processo ativo, motivado, voluntário algumas vezes; outras, uma imposição familiar. Entre foliões de Reis e folgazões do São Gonçalo, a lenta aprendizagem dos segredos do ofício não é considerada como um divertimento, do mesmo modo como se entende que o seja o aprender a dançar a chula ou a catira (BRANDÃO, 2010, p. 91).

O relato do autor quanto ao processo de aquisição dos saberes necessários aos foliões – e o mesmo poder-se-ia dizer acerca de tantas outras manifestações da cultura popular – revela o processo metódico de ensino-aprendizagem, o caráter educativo de tais manifestações, a necessária dedicação e o indispensável empenho para que o saber seja adquirido. Mas a perspectiva colonialista dos saberes e o epistemicídio que secularmente vêm orientando as ações das minorias que detêm o poder político e econômico caracterizam a cultura popular como manifestações espontâneas, que não exigem um processo de aprendizagem. O não reconhecimento dessas sabedorias é estratégico: equivale à não aceitação dos sujeitos, dos homens e mulheres que possuem, que constroem tais culturas. É a estratégia utilizada para afirmar que as minorias sociais não são – não sabem, não aprendem, nada têm a apresentar que seja digno de registro.

Toda essa argumentação é facilmente demolida quando se lê a análise de Brandão (2010) a respeito do processo de aquisição dos saberes necessários aos foliões, ou quando se observa atentamente a visita de um grupo desses personagens a uma morada.

Ao chegar à casa de uma família – que foi contatada com antecedência, que se preparou para receber a Folia de Reis –, o mestre comanda o cantorio de chegada. Os diversos foliões respondem ao canto, utilizando a segunda, a terceira, a quarta, a quinta, a sexta, a sétima e a oitava voz. E caso o mestre improvise alguma saudação, todos deverão estar aptos a responder,

seguindo todos os processos que orientam o canto de saudação da festividade.

Em seguida, o mestre solicita à dona ou ao dono da morada que tome a bandeira nas mãos, que passeie com ela por toda a casa, que leve a guia dos Santos Reis em todos os cômodos, sempre volteando a bandeira três ou quatro vezes, para que o ambiente seja abençoado. Enfim, o estandarte deverá ser afixado à parece, acima do altar ou do presépio, que, com antecedência, foi preparado pelas pessoas que ali residem. Diante do altar ou do presépio (comumente, o presépio e o altar), os foliões entoam uma longa cantoria. Em seguida, ainda cantando, pedem novo pouso para o ano seguinte.

O próximo momento da festa é a janta, que é servida com cerimônia pelos moradores da casa. E todas as pessoas que se servem o fazem cerimoniosamente, à moda camponesa, comendo com os pratos nas mãos, acocoradas pelo terreiro e pelos diversos espaços possíveis da residência, proseando enquanto comem. Terminado o jantar, é hora de se cantar o bendito de mesa, louvar os santos reis, agradecer o alimento, pedir que todas as pessoas tenham sempre do que se alimentar.

Por fim, a bandeira é retirada do altar. Chega o momento de se despedir daquela família. E isso é feito com uma longa cantoria, marcada por muitos improvisos nos quais são também citados os nomes de algumas pessoas daquela casa, de louvor aos Santos Reis, de agradecimento pela acolhida. Solicita-se também, dependendo dos próximos passos da folia (caso não seja o último dia, caso a próxima casa a ser visitada, no dia seguinte, se localize nas proximidades daquela) que alguns dos instrumentos sejam ali guardados por um dia.

Todo um longo processo. Ações meticulosamente definidas que exigem o saber dançar, o saber cantar, o saber improvisar. Todo um conhecimento que, como diz Brandão (2010) no texto já aqui citado, não se aprende por divertimento, como se aprende

a dançar a catira. Aprende-se por devoção, por uma decisão daquelas pessoas que querem compreender e a isso se dedicam.

### 1.1. A força da sabedoria popular e o constante esforço do poder econômico e político em negar tais saberes

Os exemplos citados – da literatura, com *Torto arado*, e nas festas religiosas, com a Folia de Reis (BRANDÃO, 2010) – demonstram a força e a beleza da sabedoria popular. Expõem ainda a capacidade das minorias sociais invisibilizadas de enfrentar as dificuldades que lhes são impostas pelo capital e de reafirmarem suas existências. Aqueles que o sistema insiste em dizer que não são, insistem também em afirmar que são.

Uma outra importante fonte para afirmar a capacidade das classes populares para o enfrentamento necessário aos processos de homogeneização e de negação da diversidade – e consequentemente, de rejeição das culturas populares – está no vocabulário. Tal afirmação pode ser exemplificada no vocábulo "mutirão", em português, e conceitos correlatos encontrados em línguas de povos ameríndios e africanos. No entanto, tal palavra, "mutirão", de origem tupi, e seus sinônimos existem apenas nas línguas dos povos originários da América e do continente africano. Tal termo, "que se assemelha à ideia ocidental de trabalho solidário, mas que inclui um importante componente comunitário de reciprocidade e de celebração não é encontrado em nenhum vocábulo das línguas coloniais" (MANCILLA, 2017, p. 350).

Aqueles e aquelas que já participaram de um mutirão para construção de uma casa, para limpar um terreno, para enfrentar problemas causados por uma enchente e noutras situações similares, sabem do que se trata. Um encontro festivo no qual todas e todos colocam à disposição sua força e sua capacidade de trabalho para resolver o problema de uma pessoa ou uma família que, de alguma forma, pertence ao seu mesmo grupo social. Obviamente, não se paga o trabalho realizado em

mutirão. Trata-se também de um momento festivo, de celebração da amizade, do companheirismo. Além de um encontro em que homens e mulheres se dão as mãos para juntos enfrentarem um problema que, embora sendo de uma única pessoa (ou de uma única família), é considerado como um problema comunitário.

Reconhecer a força e a importância dos saberes e dos fazeres relacionados às culturas populares é fundamental. Mas é preciso também admitir que, para além da violência secularmente enfrentada pelas minorias sociais, os últimos anos do século XX e as primeiras décadas do século XXI trazem novos desafios, novas formas encontradas pelas minorias detentoras de privilégios de manutenção da exclusão dos grupos socialmente menorizados.

Ainda no final do século XX, o patrono da educação brasileira afirmou que:

> Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à "fereza" da ética do mercado (FREIRE, 1996, p. 128).

O neoliberalismo, a reconfiguração do capitalismo enquanto modo de produção hegemônico nos últimos séculos, faz com que as culturas populares, as práticas sociais, construídas nos mais diversos rincões do planeta, sejam mais agredidas, estejam mais ameaçadas do que nunca. Uma possível resposta à questão sobre o que vem atacando os saberes populares pode ser encontrada em Mancilla (2017):

> É justamente essa subjetividade hegemônica do capital financeiro, sustentada na crença de que a rapidez, o consumo personalizado, o acesso a objetos sofisticados, o usufruto de corpos hiperproduzidos e o conforto das grandes redes hoteleiras sejam metas potencialmente partilhadas por todos os povos e culturas, a que vem agredindo o tecido de relações societárias e seus acervos culturais de longa e lenda decantação – sentido comunitário, solidariedade e partilha, identidade cultural e seus imaginários, redes parentais e locais etc. (MANCILLA, 2017, p. 356).

O necessário enfrentamento a essa realidade passa por diversas ações, em diversos campos da atuação humana. Um desses campos de atuação é a sala de aula, e uma dessas situações é o trabalho docente. Para a superação desse desafio, professoras e professores precisam não só terem conhecimento acerca das culturas populares, mas também vivenciá-las. Necessitam aprender com o Sul, ou os suis. Demandam partir do Sul em direção ao Sul, como nos exorta Boaventura de Souza Santos (2009).

E é nesse sentido que se apresenta aqui o documentário *Nosso Divino São João* (FERREIRA; FERREIRA, 2018) e o trabalho realizado com sua projeção para uma turma de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental.

## 2. Nosso Divino São João: festa e fé

O vídeo-documentário *Nosso Divino São João* (FERREIRA; FERREIRA, 2018)[6] apresenta os preparativos e a realização da festa de São João na comunidade rural do Choro, no município de Divinópolis (MG).

A produção da obra audiovisual partiu de uma solicitação da família que realiza essa festividade há mais de quatro décadas

6 O documentário possui pouco mais de 12 minutos e pode ser encontrado em: NOSSO DIVINO SÃO JOÃO. Brasil: José Heleno Ferreira; Marlon Ferreira, 2018. 1 vídeo (12 min). Emredes/CEMUD/UEMG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wyxgRU-pDBZ4&t=314s. Acesso em: 6 maio 2022.

naquele local após o registro da Festa de Santa Cruz pela mesma equipe de produção na comunidade. Durante os dois dias que antecederam a festa, foram captadas as imagens e realizadas entrevistas com as lideranças envolvidas na confecção dos doces, biscoitos, bebidas e toda a ornamentação da festa. No dia de São João, foram captadas as imagens da festa em si, bem como realizadas novas entrevistas com as pessoas que participavam daquela celebração festiva.

Como saber quando o forno está quente? Como temperar a canjica e o quentão? Qual a origem das receitas de tantos doces e biscoitos? Qual o significado, para aquela comunidade, da bandeira de São João erguida num mastro na noite fria e estrelada? É possível pisar descalço nas brasas sem queimar os pés? Por que realizar, durante quarenta anos seguidos, esta celebração? Como encontrar tempo, considerando o cotidiano de trabalho de todas as pessoas envolvidas, para dedicar tantas horas para a preparação e para a realização da festa em si?

Essas e muitas outras perguntas são respondidas pelas mulheres e pelos homens que se dispuseram a falar sobre a festa e sobre o significado de cada um dos ritos. São também respondidas pela beleza e pela emoção do olhar das pessoas para a bandeira de São João, pelo alarido das crianças correndo em torno do mastro, pela devoção durante as rezas do terço, pela alegria de todos durante o forró, pelas diversas guloseimas colocadas à disposição de toda a comunidade.

Manter essa tradição, à revelia de todas as dificuldades – também colocadas pelos homens e mulheres entrevistados – só é possível porque há uma grande motivação para isso. Só é possível entender essa disposição como uma resistência à homogeneização cultural proposta pelo capital. E, nessa análise, novamente recorre-se a Mancilla (2017):

> De um modo outro, talvez uma das mais prolíficas fontes de produção estética e simbólica da cultura popular da América Latina e do Caribe, como expressão da sua implícita subversão cultural, encontra-se nos cultos, rituais, festas e as mais diversas práticas religiosas de um cristianismo subvertido de sentidos ao ponto de reinventá-lo profundamente, seja no sincretismo religioso, seja nos modos e na estética de uma religião que, até então, não aceitava sequer a palavra vernácula nem os instrumentos musicais, que dirá as danças ou quaisquer expressões do corpo em transe.
>
> [...] Há uma história, uma tradição, um momento único contido em cada evento da arte popular e negado pelo culto ao astro, ao pop-star, montado pela mídia (MANCILLA, 2017, p. 362).

Em 2019, um ano após sua produção, o documentário foi trabalhado em sala aula com uma turma de adolescentes do nono ano do ensino fundamental. A atividade foi realizada na Escola Municipal Centro Técnico Pedagógico, no município de Divinópolis (MG). Trata-se de uma escola urbana que recebe estudantes da comunidade do Choro, uma vez que a unidade escolar daquele local oferece apenas até o quinto ano de escolaridade.

A opção por trabalhar com a obra audiovisual em sala de aula ancorou-se em duas questões fundamentais: a presença, naquela turma, de um grande número de meninas e meninos que moravam na comunidade do Choro e os conflitos cotidianamente percebidos pelo professor (que é também um dos produtores do documentário) entre garotas e garotos urbanos e da zona rural. Desnecessário dizer que, nesses conflitos, via de regra, o fato de ser morador ou moradora da zona rural era objeto de deboche e diversas formas de humilhação. O sotaque, as histórias que se contavam, o vocabulário... enfim, em momentos de conflito tudo isso era objeto de ridicularização, afinal: "os subalternos e oprimidos carregam a sua história inscrita no corpo, no gesto, nos atos, nas ações, na paisagem e também na palavra" (MANCILLA, 2017, p. 364).

Inicialmente, foram trabalhados os conceitos: cultura, cultura erudita, cultura popular e cultura de massas a partir de textos elaborados pelo próprio professor. Em seguida, foram distribuídas, para todo o grupo de adolescentes, cópias do calendário de festividades da cidade, disponibilizado pela prefeitura do município. Nesse calendário, constavam festas tradicionais como a Divina Expô e outras que atraem milhares de pessoas e contam com a participação de profissionais da música sertaneja e outros ritmos que obtêm sucesso comercial.

Quais eram as festas presentes no calendário oficial do município? Quais eram as festas ausentes nesse mesmo calendário? Essas foram as questões geradoras do debate que se fez sobre as festas e comemorações que acontecem na cidade de Divinópolis, sobre a divulgação que umas e outras têm – ou não – sobre o reconhecimento por parte do poder público em relação a algumas destas festas e o não reconhecimento em relação a tantas outras. E as festas de São João, das quais muitos estudantes participavam anualmente, foram citadas entre as do segundo grupo. Após a problematização do porquê da ausência dessas festas no calendário oficial da cidade, foi exibido o documentário, no qual, inclusive, estudantes presentes puderam se reconhecer, bem como identificar familiares e amigos.

Como era de se esperar, o debate foi profícuo e meninos e meninas conseguiram verbalizar a compreensão – e o sentimento, principalmente – da exclusão de algumas festas, de alguns grupos sociais, dos eventos reconhecidos pelo poder público. Mas puderam também se reconhecer como sujeitos produtores e produtoras de cultura e, nesse processo de autoafirmação, puderam se empoderar para rebater as críticas e as diversas atitudes de ridicularização às quais eram expostas e expostos em sala de aula.

## Considerações finais

A experiência aqui relatada configura-se como uma pequena contribuição no mar revolto das desigualdades sociais e do necessário enfrentamento à subalternização das classes populares, das minorias sociais numa sociedade estruturalmente colonialista. Trata-se de um exercício que permite afirmar a riqueza das manifestações das culturas populares, bem como de sua potência nos processos de educação escolar. Importante ainda ressaltar o significado desse ensaio para meninas e meninos da zona rural, que frequentam uma escola urbana e são reiteradamente vítimas de preconceito relacionado à sua origem.

Da mesma forma, acredita-se que o trabalho em sala de aula, com os saberes e fazeres daqueles sistematicamente subalternizados, pode contribuir para que os grupos sociais menorizados se empoderem para o necessário enfrentamento à invisibilização que o sistema capitalista busca impor àqueles que estão à margem dos poderes constituídos.

Mas para que isso se torne possível é necessário que professoras e professores estejam dispostos a romper com a lógica universalizante dos currículos e propostas pedagógicas apresentados oficialmente pelas instâncias responsáveis pela gestão educacional. E, mais do que isso, precisam, como já dito, conhecer as culturas populares e vivenciar as manifestações às quais estão relacionadas. Demandam educar o olhar para perceber os fazeres e saberes das minorias sociais e, nelas, compreenderem a possibilidade de um trabalho pedagógico que contribua para romper com a lógica da exclusão e da invisibilização. Precisam, enfim, assumir o compromisso político e pedagógico contra a homogeneização cultural que os grupos detentores dos privilégios políticos e econômicos buscam impor à toda a sociedade.

Há que sulear!

## Referências


BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Prece e folia, festa e romaria**. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

BREJO DA CRUZ. Intérprete: Chico Buarque. *In*: CHICO Buarque. Intérprete: Chico Buarque. Rio de Janeiro: Polygram, 1984. 1 LP, faixa 2.

ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 12, 2017, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: http://www.sudeste2017.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1507469509_ARQUIVO_TextoFinalLuanaeSamuel-TerritoriosdaCongadanasGerais.pdf. Acesso em: 6 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

MANCILLA, Claudio Barria. Memória, imaginário descolonial e aura da arte e da cultura popular na nossa América. *In*: CRUZ, Valter do Carmo (org.). **Geografia e giro descolonial:** experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 345-367.

NOSSO DIVINO SÃO JOÃO. Brasil: José Heleno Ferreira; Marlon Ferreira, 2018. 1 vídeo (12 min). Emredes/CEMUD/UEMG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wyxgRUpDBZ4&t=312s. Acesso em: 6 maio 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento, 2009, p. 735-775.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

Capítulo 11

# O professor de literatura: entre os saberes disciplinares e a formação do leitor

*Ivanete Bernardino Soares*
*Maria Zélia Versiani Machado*

*Essa mania de ler sobre autores faz com que, no último centenário de Shakespeare, se travasse entre uma professorinha do interior e este escriba o seguinte diálogo:*

*– Que devo ler para conhecer Shakespeare?*

*– Shakespeare.*

***Mário Quintana***

## O professor no banco dos réus

O debate sobre a qualidade da formação do professor de literatura para atuar na educação básica brasileira tem raízes antigas e se intensifica com a democratização do ensino e com a consequente ampliação do público discente. De lá para cá, vem aumentando o discurso de responsabilização da figura do professor, que não estaria cumprindo satisfatoriamente seu papel de mediador cultural, já que ele mesmo não teria se constituído leitor, por falta de interesse ou mesmo de competência diante da literatura valorizada pela cultura escolar. Na esfera dos imaginários, a mídia e, inclusive, alguns discursos acadêmicos contribuem para criar um consenso pautado na depreciação da imagem docente (CARMAGNANI, 2009). Ainda que não tenham essa finalidade na origem, tais discursos acabam por justificar a precarização da profissão, retroalimentando um ciclo de desprestígio e desqualificação que pode servir a interesses econômicos que escapam ao âmbito estritamente educacional.

Para compreendermos os desafios do professor de literatura que atua na educação básica, no entanto, precisamos situá-lo no quadro mais amplo da crise do magistério. A profusão de representações discursivas desfavoráveis à figura do professor é resultado de uma série de decisões políticas que determinaram, historicamente, a posição e o desprestígio dessa categoria na sociedade brasileira, sendo, portanto, responsáveis pelo rebaixamento da profissão em termos materiais e culturais.

Em última instância, são projetos de sociedade que veem na figura do professor um possível risco para a manutenção do *status quo*, cujo discurso e atuação precisariam ser controlados. Muitas vezes, para que isso aconteça, são utilizados meios indiretos, como a fixação de baixos pisos salariais, condições penosas de trabalho e uma oferta de formação insuficiente, o que dificulta – embora não impeça, felizmente – o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma postura de resistência e insurgência contra os imperativos do discurso oficial. Além disso, a relação hierárquica estabelecida entre os órgãos educacionais públicos e os professores – especialmente os da escola básica – atribui aos primeiros a prerrogativa do planejamento das reformas, a definição de novos marcos legais e a normatização de currículos, enquanto aos segundos resta a incumbência de se ajustar às novas demandas profissionais e pedagógicas e implementar as mudanças, mesmo que não lhes seja dada nenhuma condição objetiva para isso.

No cenário político atual, acompanhamos novas nuances do projeto de imobilização do professor, como as investidas do movimento "Escola sem Partido", que incita alunos e pais a exercerem um monitoramento ideológico constante, instruindo-os a produzirem "provas" de qualquer indício de posicionamento político em sala de aula por meio de gravações em vídeo ou áudio, testemunhos e outros recursos, bem como orientando-os a protocolarem denúncias formais contra os docentes. Como se não bastasse, o professor convive ainda com a já consolidada "pedagogia permissiva de base psicologizante",[1] que desculpa a desmobilização do aluno no exercício de seu papel de estudante e o encoraja a alegar diferentes razões pessoais para justificar suas omissões, levando o professor, muitas vezes, à posição de refém de seus interlocutores (GUEDES, 2006).

A perspectiva educacional que promove o protagonismo do aluno e o investe de ânimo para reivindicar a palavra em sala

1 Expressão de autoria de Paulo Coimbra Guedes (2006), no desenvolvimento de sua reflexão sobre a identidade do professor de português.

de aula está fundamentada em uma concepção profundamente democrática do conhecimento, promovendo, a longo prazo, a formação de cidadãos mais resistentes a discursos autoritários, dentro e fora da escola. Ao levantarmos a historicidade do aluno da escola pública brasileira, também fica patente que muitas das alegadas razões pessoais para seu imobilismo têm demonstração concreta e não podem ser desconsideradas. O que notificamos aqui é o efeito de blindagem que essa perspectiva pode acarretar diante do comportamento de alunos que relutam em cumprir suas atribuições no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, nos referimos a um uso muito particular – e até astuto – dessa prerrogativa por parte de uma fração de alunos.

Vale mencionar ainda o deslocamento progressivo do professor do centro para a periferia dos processos de ensino e aprendizagem e seu nivelamento com aquilo que deveria limitar-se à função de apoio (útil e imprescindível, aliás), como os livros didáticos e as tecnologias da informação. Com o tempo de atualização científica e de preparação das aulas exíguo, o professor se vê cada vez mais impelido a usar o livro didático e os recursos tecnológicos como esteio fundamental de sua atuação diária.

O contexto de pandemia viral, agravado, no Brasil, a partir de março de 2020, acentuou sobremaneira a investida de iniciativas empresariais no campo da educação, por meio da oferta de alternativas tecnológicas para a manutenção das atividades letivas no período de isolamento social a partir do ensino remoto ou da educação à distância. Ao final, antecipa-se uma precarização mais criativa: o professor que precisa sublocar a própria casa como ambiente de trabalho, esforçando-se para conciliar a dinâmica familiar e doméstica com os desafios na condução da aprendizagem. Se a patrulha ideológica já atuava sem impedimentos técnicos no contexto presencial de ensino, com a facilidade de gravação e compartilhamento de dados, docentes se tornam ainda mais intimidados e constrangidos por determinações externas.

Não estamos proferindo, com isso, a defesa inconteste do professor, posicionado como vítima completamente inocente ou ideal, nem, por outro lado, o sentenciamos ao veredicto de culpado. O que buscamos resguardar é a necessidade de circunstanciar o percurso formativo do professor de literatura para além do âmbito pessoal e acadêmico, reconhecendo imperativos de ordem econômica, política e social externos à sua vontade. Evidentemente, o êxito ou o fracasso do ensino de literatura envolve um ecossistema complexo de variáveis, que inclui instâncias superiores de poder e interesses ideológicos e éticos, historicamente voláteis. O professor acaba ocupando um papel derivado – mas não de modo determinista – dos vetores que sobre ele incidem.

Partindo desse enquadramento, buscamos discutir alguns dos impasses da formação do professor de literatura, em especial daquele que atua no ensino médio. Trataremos, nesse sentido, de perspectivar a abordagem escolar da literatura pela via historiográfica e teórica, articulada aos postulados da crítica especializada que prevalece nos currículos dos cursos de Letras, confrontando-a com a demanda social por profissionais que sejam capazes de formar leitores, isto é, que promovam o hábito da leitura literária na educação básica, atuando como mediadores culturais.

Longe de compreendermos a questão como um caso de escolha da alternativa mais adequada (estudo da literatura ou leitura da literatura), a intenção é integrar as duas dimensões da formação específica desse profissional, considerando contingências prévias determinantes para a atuação do professor de literatura, como sua história pessoal como leitor e seu pertencimento de classe. Assim, comentaremos o percurso de constituição do professor de literatura, que se inicia muito antes do ingresso na licenciatura e que permanece em aberto enquanto houver livros para ler.

## Um impasse equivocado

A pesquisa realizada pelo professor Ezequiel Theodoro da Silva nos anos de 2004 e 2005 com quase 400 professores da educação básica revelou que a maioria deles passou a ler com alguma frequência a partir dos 18 anos, mantendo o ritmo até a idade média de 40 anos, quando a leitura começa a rarear. Quase todos leem em casa e mais nos dias úteis que nos finais de semana; possuem em média 50 livros, embora ¼ tenha no máximo dez exemplares – no geral, se valem de fotocópias e da internet para acessar os livros. Além disso, 85% dos professores declararam que a leitura atende a interesses de aquisição de informação, aprendizagem e distinção social, sendo poucos os que a consideraram como fonte de prazer e fruição estética. Questionados sobre as preferências de leitura, os gêneros religioso e autoajuda lideraram o *ranking* de respostas, concorrendo com livros técnicos e didáticos, dicionários e textos da mídia (SILVA, 2009).

De lá para cá, esse quadro representativo da relação dos professores com a leitura não mudou muito, inclusive pela escassez de programas governamentais de promoção da leitura voltados para esse público. As condições objetivas também não foram alteradas a ponto de permitirem uma mudança de seus *habitus* de instrução. Por meio da quarta edição da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, coordenada pelo Instituto Pró-Livro e realizada em 2015, ficamos sabendo que a Bíblia é o livro, de longe, mais mencionado pelos entrevistados quando questionados sobre o último livro lido. Entre os 11 mais citados, a maioria situa-se no universo religioso e de autoajuda, com exceção de O *amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Márquez. Perguntados pelo autor da última leitura dos últimos três meses, 15% afirmaram não se lembrar, enquanto a maioria mencionou o nome de Augusto Cury, seguido por Chico Xavier, Gabriel García Márquez, Paulo Freire, Benny Hinn, Ernest W. Maglischo e Içami Tiba (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

A quinta edição da pesquisa, divulgada em 2020, não trouxe mudanças significativas se comparada à anterior. A diferença mais aparente é que o Brasil teria perdido 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019, representados pela subtração de 4% no segmento da população caracterizado como leitor. A Bíblia segue como o livro mais citado pelos leitores quando questionados sobre o gênero preferido, e a falta de tempo ainda é o motivo apresentado pela maioria para justificar a ausência de hábitos leitores. Apesar disso, a maioria declarou que usa seu "tempo livre", prioritariamente, para assistir à televisão, acessar a internet, escutar música ou rádio ou usar o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020). Naturalmente, a leitura literária passa a concorrer, cada vez mais, com outras formas de cultura e entretenimento, quase sempre mediadas pelas tecnologias da informação. Embora a pesquisa se valha de uma metodologia profundamente questionável, a começar pelos conceitos de leitura e de leitor,[2] ela ajuda a delinear histórias de leitura comuns, atravessando a formação do professor.

Diante do reconhecimento dessa lacuna na formação que sustenta a atuação de muitos mediadores de leitura literária, parte da produção acadêmica busca investigar as circunstâncias dos impasses do campo, ao mesmo tempo em que examina as causas da atuação inexpressiva do professor de literatura, encontrando nos cursos de licenciatura razões que ajudam a compreender o estado da arte. Muitos desses trabalhos, no entanto, constroem seus argumentos a partir de uma dualidade discursiva situada em polos antagônicos: de um lado, a formação pautada quase

---

2 A pesquisa se orienta pela modelagem quantitativa, conceituando o leitor como aquele que leu, ao menos, um livro ou partes dele nos últimos três meses. Para Fabíola Farias (2018), esse corte quantitativo reduz a prática da leitura e o sujeito praticante a duas variáveis: quantidade e tempo, desconsiderando sua complexidade. Para a autora, a pesquisa atende aos interesses do mercado editorial, ao verificar os hábitos de consumo do público leitor para orientar a lucratividade da produção. "No leitor-modelo da pesquisa está o indivíduo que consome determinada quantidade de textos e livros em determinado recorte temporal, sem qualquer preocupação com os convites e exigências que a leitura como prática intelectual, histórica e social faz. O que é apresentado como discurso competente, especializado, objetivo e científico é, antes de tudo, a validação de um modelo que promove a indústria cultural, o negócio editorial e, ao fim e ao cabo, a leitura como mercadoria, em detrimento da formação para o desenvolvimento humano" (FARIAS, 2018, p. 128).

exclusivamente pelo conhecimento teórico da literatura e, de outro, a demanda por uma atuação docente na educação básica que privilegie a formação de leitores (AGAZZI, 2014).

Segundo esse encaminhamento, boa parte da responsabilidade pelo mau desempenho dos professores na educação básica seria das matrizes curriculares das licenciaturas – especialmente dos cursos de Letras, no caso do ensino médio – que abordariam o campo literário a partir de uma perspectiva preponderantemente historiográfica e orientada pelo discurso da crítica especializada, deixando à margem, ou mesmo omitindo, o debate sobre o ensino desse componente na educação básica.

A própria leitura efetiva das obras e a constituição de um repertório variado e amplo de referências literárias não tem sido uma finalidade prevista pela formação do professor nas licenciaturas. Mesmo que não explicitem, muitos docentes do ensino superior administram suas disciplinas a partir da premissa de que as práticas de convivência com a literatura são – ou deveriam ser – comuns, por exemplo, aos ingressantes nos cursos de Letras, o que já se provou ser uma ilusão. Como sabemos, o momento da escolha profissional pelo magistério nem sempre reflete o gosto pessoal pelo objeto de conhecimento com o qual o futuro professor lidará no seu ofício. Para escapar desse autoengano, um recurso possível, especialmente nas licenciaturas, seria integrar a escola básica e seu contexto no planejamento de ensino. Cyana Leahy-Dios é ainda mais incisiva ao afirmar que

> [...] é preciso rediscutir a própria formação pedagógica geral dos professores universitários. Sem entender e valorizar o processo de educar, alguns continuarão cavando um imenso abismo entre o "nós" e o "eles". É preciso reconhecer que toda disciplina de formação específica nos cursos de Letras é, necessariamente, vinculada a um fazer social, a uma ação pedagógica que é sempre política. Todas essas necessidades requerem uma renovação revolucionária e exigem que um número significativo de professores doutores pesquisadores

> abandone a proteção das torres de marfim de seus gabinetes, a segurança impenetrável de seus papeis e, vencendo a repulsa inicial, passe a frequentar escolas e suas salas de aula reais, pois é para lá que se imagina estejam voltadas nossas pesquisas acadêmicas, dedicadas aos interesses da sociedade (LEAHY-DIOS, 2001, p. 73).

Para uma das teses que situa o problema na formação do professor, a alegação é que os fundamentos teórico e crítico sobre a literatura, adquiridos na licenciatura e replicados na prática cotidiana da educação básica, não seriam suficientes para promover o hábito de leitura nem o gosto pela literatura por parte das crianças e jovens, leitores em formação. Ao contrário, poderiam ampliar o descompasso entre os conteúdos curriculares e a vivência dos alunos, gerando bloqueios e aversões diante da literatura, especialmente do cânone escolar. Alguns pesquisadores da questão defendem, inclusive, que nem mesmo o professor em formação sob esse modelo curricular se tornaria leitor, caso já não o fosse antes dessa experiência:

> Certamente abstrações como enredo, personagem, conflito, cenário etc. dificilmente serão concebidos por quem não dispõe de um acervo mínimo de leitura de romances, contos, novelas [...]. O aluno acaba avaliado pela sua capacidade de memorizar nomes que as teorias estudadas dão aos conjuntos de fatos muito particulares que examinam, o que reforça a prática escolar de reproduzir o discurso do professor (GUEDES, 2006, p. 29).

Por outro lado, uma formação orientada majoritariamente para o compromisso de formar leitores e desenvolver o hábito de leitura nos alunos seria alvo de uma série de outras recriminações, como o argumento de que basta aos alunos que leiam com frequência e, de preferência, que leiam as narrativas que reprisem seus interesses imediatos, gerando identificação e empatia pela familiaridade. Nesse caso, o professor é

acusado de utilizar da comodidade das leituras "fáceis", que geram interesse instantâneo no aluno – evitando o desgaste com os exercícios de convencimento – ou que correspondem às preferências de leitura do próprio professor. A condenação dessa postura pedagógica indulgente reconhece também um desprezo pelas potencialidades de compreensão dos alunos e o descompromisso em assegurar-lhes o direito de usufruir da considerada "alta literatura", condenando-os ao imobilismo cultural e, em última instância, social e econômico, já que a eles seria negado o compartilhamento de frações importantes do imaginário coletivo. Além disso, há uma crítica ideológica que situa a educação literária no contexto fetichista da cultura, na determinação suprema da fruição e na exaltação da função hedonística da literatura.

O professor, enquanto isso, permanece no banco dos réus, culpado por ter cão, culpado por não ter cão.[3] De nossa parte, entendemos que a tomada de posição por um partido em detrimento do outro, independentemente da opção eleita, é um equívoco. Tanto o estudo da literatura sem a experiência intrínseca com a obra literária quanto a leitura prazerosa, mas imobilista e alienada, tendem a cimentar uma pseudo-educação literária, incompleta e inautêntica. É preciso formularmos a questão em termos de circularidade e não de exclusão. A formação literária do sujeito demanda ocasionalmente a convivência com obras de diferentes naturezas, num movimento que articula preferências estéticas menos valorizadas pela escola às mais desafiantes. Esse percurso formativo do leitor por si só põe em contato a leitura literária – por fruição, entretenimento ou escapismo – e o estudo da literatura, entendido como inserção das obras em seu contexto de emergência, incluindo a compreensão de determinações estilísticas, temáticas e ideológicas.

---

3 Referência indireta ao antigo ditado popular português, "Preso por ter cão, preso por não ter cão", formulado nesses termos por Machado de Assis no conto "O alienista", de 1882. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=1939. Acesso em: 24 jun. 2022.

Benedito Antunes (2019) acredita que, para que a leitura literária se torne significativa para o aluno, é necessária a mobilização de métodos que considerem a obra como uma produção histórica, que obedece a princípios composicionais vinculados à conjuntura de sua época de emergência. Caso contrário, a obra pode figurar como pura metafísica ou enunciação perene. Por isso, para o autor,

> [...] os cursos superiores que preparam o professor para o Ensino Fundamental e Médio deveriam capacitá-lo para essa tarefa, enfatizando o trabalho com o texto literário e demonstrando em que circunstância a abordagem histórica é componente indispensável do estudo da literatura. Bem entendida a questão, nos próprios cursos de Letras, o estudo da história literária precisaria ater-se à fruição do texto literário, não se constituindo em disciplina autônoma (ANTUNES, 2019, p. 89).

Portanto, trata-se de uma mediação que seja capaz de acionar os dados relevantes para atribuir sentido às leituras particulares de cada obra, sejam esses dados de cunho histórico, composicional, temático, teórico ou de outra natureza. Como bem argumenta Hansen, "a leitura literária não é natural, pois é uma *formalidade prática*" (HANSEN, 2019, p. 25). A leitura literária, assim compreendida, demanda protocolos de convivência com o texto que incluem o discernimento e o estudo, valendo a advertência para o leitor em formação: "seu papel como leitor independe do contexto concreto da sua história pessoal, quando lê ficção, o leitor tem que pôr a sua própria vida entre parênteses para entrar no mundo possível encenado pelo texto" (HANSEN, 2019, p. 34). Cabe, pois, à formação dos professores de literatura a conciliação dialética das duas frentes de acolhimento do texto literário (leitura e estudo), para que os mediadores de leitura formados ali possam contribuir verdadeiramente para a democratização cultural, finalidade elementar da escola.

## O professor de literatura na dança das cadeiras das políticas públicas para o ensino médio

Para além de um percurso de formação como leitor de literatura muitas vezes adverso, por conta das condições materiais e culturais de existência desde a infância até o curso de licenciatura em Letras, o professor de literatura ainda precisa enfrentar o discurso oficial que orienta a construção dos currículos, acrescendo mais um imperativo ao seu fazer docente. Ou seja, como se não bastasse ter de fazer caber a leitura literária em um número reduzido de aulas no disputado currículo do ensino médio – o que seria imprescindível à formação do leitor nessa etapa da escolaridade –, ele precisa lidar com as políticas públicas, que nem sempre são elaboradas a partir das suas condições ou possibilidades.

Alguns marcos históricos merecem uma maior atenção quando se discute o ensino de literatura ou, adotando-se uma direção mais voltada às práticas, da leitura literária no ensino médio. O final da década de 1980 e início da década de 1990 se caracterizam como um período de construção crítica desse ensino, sobretudo pela tendência dominante de ensinar literatura através das escolas literárias, sem o compromisso com a leitura das obras. Após esse período, apresenta-se a oportunidade de consolidação dessas discussões com a implementação do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) em 2004. O programa, embora tardio quando comparado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de outros segmentos da educação básica, exibiu de forma contundente o ecletismo metodológico nas propostas para esse ensino, em tendências com diferentes nuances e abordagens, ora com ênfase na tradição historiográfica, ora voltada a uma perspectiva mais afinada com a experiência de leitura por meio de sugestões de obras selecionadas ou mesmo a disponibilização de textos literários mais extensos ou integrais. Naquele momento, surgiram algumas propostas que buscavam uma articulação entre

essas tendências, antes consideradas antagônicas, trazendo para um primeiro plano a experiência literária sem abandonar a sua dimensão diacrônica.

Além desses momentos férteis de discussão sobre a literatura no ensino médio, outro fator que impactou o professor na sala de aula foi a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que mudou as formas de acesso à universidade, levando à "mudança de paradigma do vestibular para o paradigma do ENEM" (FISCHER, 2016) e à consequente retirada da leitura de obras literárias do exame. No nosso entendimento, isso causou mais perdas que ganhos.

A leitura de obras indicadas por parte de cada universidade dava às aulas de literatura uma dinâmica seletiva e compulsória, que promovia discussões, palestras e debates sobre os livros literários, mesmo em escolas públicas. Embora saibamos que mecanismos facilitadores diversos, tais como resumos das obras, fossem produzidos por cursinhos, nas escolas, os professores buscavam ler as obras indicadas pelas universidades para discuti-las com os alunos. A seleção de livros para os vestibulares era responsável pela constituição de repertórios que não se restringiam a obras canônicas da literatura brasileira. Fischer destaca o seu longo processo de maturação pelas universidades a partir da década de 1970:

> Esse processo foi longo e, como dito, permeável a algumas novidades. [...] foi sendo incorporada a literatura mais recente, e ganharam espaço gêneros de grande relevo mas pouco ortodoxos como a crônica e canção, e puderam ter espaço autores que os católicos dos anos 50 repudiariam até a morte, como Nelson Rodrigues. Para nem falar da obra da madura geração de 30, agora já irrecusavelmente grande – os Jorge Amado, os Erico Verissimo, os Drummond, nenhum deles podia mais ser tratado como gente secundária ou meramente tentativa (FISCHER, 2016).

Apesar dos consideráveis avanços sociais trazidos pelo Enem, a literatura perdeu a sua força no processo seletivo, dando lugar a questões sobre fragmentos de textos literários que não exigem a leitura dos livros. Menos impactantes do ponto de vista da sala de aula e da atuação dos professores foram os documentos orientadores Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, e os Parâmetros Curriculares Nacionais “Mais” (PCN+), formulados em 2002 com o objetivo de apresentar propostas mais claras a título de complementação, como indica o sinal de adição no título, e até reparos conceituais ao primeiro documento, considerado insuficiente para orientar o trabalho dos professores. Mais tarde, em 2006, uma nova tentativa de orientação curricular surgiria com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs), que se opunha de modo mais incisivo à baixa assertividade dos Parâmetros (a designação “orientações curriculares” mostrava significativamente essa oposição), porém não atingiu o seu público alvo, ou seja, os professores que atuavam no ensino médio.

Revisitar esses documentos que buscaram parametrizar ou orientar os currículos do ensino médio é um movimento importante para se constatar a permanência do impasse entre uma perspectiva mais totalizante, que pretende abarcar um leque maior de obras por meio de fragmentos e da via historiográfica, e uma perspectiva mais representativa e de caráter mais seletivo para garantia de uma verticalização da leitura literária através da própria experiência da leitura, ou seja, que abarque o estudo sistemático da literatura e a leitura literária propriamente. Se o conjunto dessas políticas intensificadas nos últimos 30 anos movimentaram o cenário do ensino da literatura, isso não ocorreu positivamente. Há ainda um silêncio acerca dessas proposições em grande parte dos currículos das licenciaturas em Letras: como elas têm integrado as discussões curriculares e metodológicas do ensino de literatura no ensino médio em seus projetos de formação de professores?

No texto "Ensino de literatura: desafios ontem e hoje", estruturado em quatro tópicos, Lajolo (2018) apresenta alguns aspectos relevantes a essa discussão. No primeiro, intitulado “Desafios de ontem”, desconstrói a ideia de que a reclamação sobre os níveis de leitura no Brasil seja uma particularidade da contemporaneidade: “Há mais de um século, lamenta-se o que hoje se chama de crise da leitura” (LAJOLO, 2018). No segundo tópico, para evitar conclusões anacrônicas sobre o presente à luz dos exemplos do passado, faz-se necessária uma correção de rumos, comparando dados a respeito da leitura dos brasileiros de censos e pesquisas do passado e do presente. Essa comparação, entre outros aspectos, aponta:

> Se o censo demográfico de 1872 registrava que apenas 30% da população brasileira sabia ler (o que parece ter deixado um Machado de Assis de 33 anos profundamente desencantado), pesquisas contemporâneas (2015) mostram considerável avanço no número de brasileiros que se declaram leitores. Considerando *leitor/a* quem – nos três meses anteriores à pesquisa – leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro, pesquisa do Instituto Pró-Livro, ao longo dos nove anos em que é realizada, apresenta número – ainda que nem sempre crescente – bem mais generoso de leitores (LAJOLO, 2018).

Os números da sequência do texto mostram que os desafios do passado são muito diferentes dos que enfrentamos hoje. Atualmente, é preocupante que, entre as inúmeras pessoas consideradas leitoras, são poucas as que preferem a leitura a outras diversas atividades culturais. Os dados das pesquisas, segundo a autora, inspiram propostas, e é com esse objetivo que se desenvolve o último tópico do seu texto.

> Ao lado de urgentes ações políticas para a qualificação financeira do magistério – tópico que permeia todas estas maltraçadas (reflexões? propostas?) –, é preciso investir na preparação dos alunos de Letras para a formação de leitores.

> Precisamos aprender como é que se formam formadores de leitores (LAJOLO, 2018).

A lição que fica, à luz da provocação de Lajolo, é a de que o ponto fulcral é a formação de futuros professores e daqueles que já atuam nas escolas, para que possam, como interlocutores desse processo em que formam e se formam, aceitar ou recusar com argumentos da teoria e da prática as políticas públicas que são propostas ao segmento. Essas políticas contam com consultas e audiências públicas que não garantem uma participação significativa desses profissionais no processo de discussão. Esse distanciamento pode ser minimizado com o envolvimento permanente e atento das instituições formadoras, no caso os cursos de Letras, para que os futuros professores possam ocupar a sua cadeira, impondo o seu ritmo à dança.

Os cursos de Letras deveriam, por exemplo, incluir na licenciatura uma discussão profunda a respeito do lugar da literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que surge na esteira das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A discussão do documento para a educação básica a partir de 2015, iniciada com maior ênfase nos segmentos da educação infantil e do ensino fundamental I e II, passou por várias etapas, ganhando novas versões até a sua versão final. No caso específico da discussão curricular do ensino médio, em função de um projeto maior de estruturação do "novo ensino médio", a proposta ainda estava sendo elaborada quando as de outros segmentos tinham a sua terceira versão concluída. Por isso, ela foi homologada posteriormente, em 2018. A importância das licenciaturas em Letras se amplia quando se constata o nível de flexibilização da proposta para o ensino médio. Há, nesse sentido, uma forte demanda de participação na elaboração de "arranjos curriculares" pelos sistemas de ensino e seus professores, como se pode ver no trecho a seguir da BNCC:

> Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

Essa flexibilidade dada às escolas na oferta dos “itinerários formativos” diz respeito a 1200 horas de uma carga horária total de 3000 horas, sendo que língua portuguesa e literatura estariam contempladas nas 1800 horas obrigatórias do currículo. Apesar dessa suposta garantia, o texto mostra uma flutuação no uso da palavra "literatura", que ora se apresenta no domínio das artes, ora no de língua portuguesa, o que, em uma leitura atenta, pode significar uma mudança de paradigma para a etapa que historicamente deu à literatura um lugar de destaque e autonomia no currículo. O documento propõe uma série de práticas pautadas em descritores, mas não se preocupa em estabelecer um diálogo com práticas anteriores do ensino da literatura, para, a partir delas, indicar novas possibilidades. Há, nesse sentido, uma rede de classificações que inclui competências, habilidades, campos de atuação, sem a indicação de uma sequência clara de práticas pedagógicas para o alcance dos objetivos, o que pode dificultar o processo de elaboração curricular pelos sistemas de ensino. No tópico que traz indicações sobre o que ler, por exemplo, apresentam-se diferentes categorias que também exigirão do professor um apurado senso de medida (o que selecionar?), como se pode ver a seguir:

> - A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remidiações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;
> - A inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (BRASIL, 2018, p. 500).

Introduzir de modo mais sistemático e crítico nos cursos de formação de professores a discussão curricular da educação básica, no nosso caso, do ensino fundamental II e ensino médio, pode ser um produtivo caminho para ajudar a resolver a questão sugerida por Lajolo (2018): como formar formadores de leitores literários? Para essa pergunta, não teremos apenas uma resposta. No entanto, estamos certas de que a mais importante delas, mais uma vez concordando com Lajolo, coloca-se como um prerrequisito: só se forma leitores, lendo literatura.

## Ser professor e fazer tempo para ler[4]

Como pretendemos demonstrar ao longo desta reflexão, o impasse da formação do professor de literatura que atua particularmente no ensino médio não está localizado, exclusivamente, em uma instrução inicial baseada em teoria, história e crítica literária, nem na falta de reflexão sobre o ensino nesse estágio da formação profissional. A questão fundamental, e que precede às demais, é que o licenciando que estuda na graduação história e crítica literárias pode não ter sido formado leitor.

4 Replicamos aqui, por ser extremamente oportuno à defesa que viemos fazendo, o título de um capítulo da obra *Leitura em curso*, de Ezequiel Theodoro da Silva (2003).

Falta, nesses casos, a experiência da leitura (em termos sensíveis, mas também em relação a habilidades linguístico-textuais) para articular e ampliar a percepção da literatura a partir de dados contextuais e minúcias formais.

Sem generalizar, mas considerando o perfil mais frequente, ele pode ser leitor de autoajuda com ou sem aspirações literárias, de *best sellers*, especialmente os de produção seriada, mas não se habituou a acessar um texto mais exigente, que depende de uma série de inferências (inter)culturais e de uma rede intertextual que exige conhecimento de um acervo maior de obras. A disposição do ensino de literatura na educação básica não tem permitido a muitos sujeitos, situados à margem dos rituais da cultura letrada hegemônica e de seus protocolos comportamentais classistas indiciadores de "distinção", que se conciliem com textos literários mais desafiadores.

Nesse cenário, tanto a abordagem predominantemente histórico-crítica nas licenciaturas como a raridade do debate sobre o ensino de literatura, se não são os maiores responsáveis, reforçam o malogro da formação leitora pregressa. Não há uma hierarquia geral de causas das dificuldades que o ensino da literatura encontra, nem uma razão capital que acarretaria todas as outras, dada a complexidade de cada caso particular. Também sabemos que não há determinismos capazes de explicar a situação leitora de um sujeito – sempre que tentarmos defini-los encontraremos contraexemplos que tornarão estéreis quaisquer generalizações. O que pretendemos é, temporariamente, dar ênfase a uma dimensão desse impasse no interesse de encaminhar uma emenda, para que o professor ganhe protagonismo na escolha do que acha importante ensinar e do como ensinar. A bibliografia que registra a "crise" da leitura no Brasil noticia há décadas as possíveis causas do problema: abordagens didáticas conteudísticas (que privilegiam o historicismo e a caracterização dos estilos de época mesmo antes da apreensão do fato literário); apresentação da produção literária a partir do critério cronológico (obrigando adolescentes do

ensino médio a iniciarem os estudos sistemáticos de história e crítica literárias por obras de cinco séculos e, no percurso de três anos, aportarem na literatura contemporânea); a má acomodação da literatura em grande parte dos livros didáticos (com o comparecimento recorrente do mesmo grupo restrito de autores, gêneros e trechos, corroborando para a limitação do cânone escolar); o uso excessivo do texto como pretexto (para compreensão de recursos linguísticos ou para realização de "redações", saraus, teatros, e toda uma série de instrumentos avaliativos), além de inúmeras outras questões. Escolarizada nesses termos, a literatura perde qualquer semelhança com a prática cultural da leitura literária em ambientes não escolares e em situações espontâneas, alheias à inibição causada pelo julgamento.

Apesar do conhecimento geral dessas circunstâncias, na prática, os novos documentos solidificam velhas concepções, como é o caso da BNCC de 2018: a maioria dos livros didáticos persiste atada a protocolos superados de leitura literária, apesar das inovações gráficas e da modernização de superfície; as matrizes curriculares dos cursos de Letras permanecem as mesmas, a despeito das reformas, de modo que, ao fim, formam-se professores de literatura sujeitos que passaram pela escola básica pública excluídos do usufruto dos bens simbólicos produzidos no campo literário. É assim que o percurso formativo pregresso desse provável professor de literatura tem sido composto: por hiatos de leitura descontínuos desde a infância que impactam negativamente sua formação como leitor, já que falta a esse "leitor referência" o entusiasmo e o testemunho.

A formação do professor de literatura inicia-se, portanto, muito antes do seu ingresso em uma licenciatura: começa na educação básica e até antes dela, a partir das práticas de letramentos vivenciadas na infância, no contexto familiar. É nesse tempo que se inicia o enraizamento da concepção pessoal de literatura e de leitura que atravessará sua formação e se manifestará a partir de uma acomodação mais ou menos apática aos modelos

hegemônicos que encontrará na universidade. Um percurso lacunar como esse resulta, segundo Guedes, em uma concepção de literatura "como um conjunto de obras classificadas em dois grupos: aquelas sobre as quais eu acho *interessante* falar (porque me identifico com elas, o que acaba priorizando as mais recentes) e as *chatas*, que devem ser obrigatoriamente mencionadas por algum misterioso motivo" (GUEDES, 2006, p. 85, grifos do autor).

Para evitar o condicionamento de uma musculatura entorpecida para a leitura,[5] o percurso escolar deveria corresponder, ainda segundo Guedes, ao enriquecimento do acervo expressivo do aluno no ensino fundamental, à incorporação de rudimentos teóricos que o habilitassem a historicizar a literatura no ensino médio e, no ensino superior, à compreensão dos diversos sistemas interpretativos.

> O grande problema da formação do professor de português é que os dois primeiros níveis são pré-requisitos para o terceiro, e, no quadro geral em que estamos trabalhando, é no curso de letras que vão acontecer, para a maioria dos alunos, não só os primeiros questionamentos de leitura, mas também, com muita frequência, as primeiras leituras de obras clássicas da literatura brasileira e universal (GUEDES, 2006, p. 85).

Evidentemente, a escola não tem assegurado o direito a esse percurso. Uma parte expressiva de professores de literatura da educação básica, ao que parece, internalizou a desvalorização, foi convencida de que não é leitor, nem tem as ferramentas adequadas para acessar o texto literário, já que o discurso da crítica especializada se apresenta como uma leitura quase nunca coincidente com a sua, e segue apenas replicando-a em sala de aula por ser garantia de legitimidade.

---

5 Aproveito aqui a excelente metáfora de Ana Maria Machado presente no texto introdutório de sua organização de contos de Luiz Fernando Veríssimo, *Comédias para se ler na escola* (2001), intitulado "Bom de Ouvido".

Seria um bom começo se o professor de literatura da educação básica reivindicasse o direito de assumir suas interpretações pessoais, cotejando-as (sem servilismo) com a leitura da tradição. É preciso considerar que

> [...] o professor não é um leitor como qualquer outro: ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler e não tem outro jeito a não ser observar-se aprendendo a ler. Esse aprendizado baseia-se em sua leitura pessoal, indispensável para ensinar a ler, mas insuficiente se não for uma leitura feita em confronto com a leitura da tradição. [...] Não se trata, pois, de ficar o professor agarrado à sua leitura, mas de usá-la como referência a partir da qual se apropria das outras por reconhecimento de semelhanças e diferenças, construindo com elas uma leitura de todos. Formando-se leitor por esse processo, o professor formar-se-á professor de leitura de seus alunos (GUEDES, 2006, p. 75).

Assim, o professor de literatura precisa assumir seu protagonismo como leitor, mesmo que reconhecendo-se ainda em formação, ou seja, percebendo que está "aprendendo a ser leitor". Não nos referimos a uma questão de promoção da autoestima, que estaria sendo tratada aqui com complacência. Trata-se de uma conscientização de que esse sujeito participa de um processo de ensino excludente, que prioriza a educação para o consumo de bens materiais e para os conhecimentos tidos como "práticos", reservando as artes e os bens simbólicos a uma fração privilegiada.

É preciso que as licenciaturas politizem a formação em literatura, no sentido mais amplo, a partir do confronto crítico entre sua atuação profissional e os vetores que sobre ela incidem, como as estruturas ideológicas hegemônicas, comprometidas com o controle do imaginário popular; as determinações de classe, gênero, raça e etnia que impactam na construção da identidade do professor de literatura; os interesses do mercado editorial, que modela gostos e percepções estéticas visando à

amplificação do lucro; e a convergência de interesses díspares que compõem as políticas públicas de promoção da leitura, sempre aparelhadas a conveniências de gestão.

Além disso, uma formação crítica não deve ser indiferente ao debate sobre a supremacia atribuída a certos comportamentos leitores e determinadas práticas de leitura em detrimento de outras, estigmatizadas como "populares" ou "de massa". A discussão sobre o ensino de literatura nas licenciaturas não pode se furtar a discutir sobre a constituição do cânone literário nem à difusão da chamada "cultura de massa", cotejando ambos com os processos e sujeitos que participam da cadeia de produção do livro. Uma formação por esses moldes, se não forma leitores, ao menos garante a percepção do futuro professor de literatura da totalidade que o mantém no imobilismo ou o estimula à ação pedagógica. Enquanto isso não acontece, os dados educacionais continuarão a indicar as defasagens da formação e atuação docente, gerando interpretações que podem localizar origem e causa no próprio sujeito. De acordo com os dados da edição de 2017 da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 41% dos professores da educação básica que responderam ao questionário – o que equivale ao número absoluto de 103.061 profissionais – afirmaram que leem livros "de vez em quando" ou "nunca ou quase nunca" em seu tempo livre. No mesmo questionário, 72% dos respondentes (182.713 professores) ocupam o tempo livre acessando *sites* na internet e 95% (240.995 professores) leem jornais e revistas nesse período (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITTI, 2017).

O que se pode inferir mais abertamente desses dados é que o livro (seja técnico ou literário) não lidera a preferência do professor como atividade de lazer ou mesmo de formação continuada, perdendo espaço e estima para os textos midiáticos e virtuais. Muitas variáveis podem ser elencadas nas especulações sobre a emergência dessas práticas de letramento no contexto da atuação docente. Para os fins deste capítulo, interessa-nos considerar a ausência de conexão entre o professor e

o objeto simbólico livro, mais especificamente o livro de literatura, valendo-nos do argumento de que lhe falta, antes de tudo, protagonismo e segurança para assumir suas interpretações e percepções estéticas, ainda que não autorizadas pela crítica ou pelo discurso hegemônico.

Aqui é preciso enfatizar que, no exercício da prática interpretativa, o que vai garantir a participação animada desse leitor professor é a centralidade de seu horizonte de expectativa pessoal (social, ideológico, linguístico e emocional). Apesar de essa aproximação afetiva e pessoal do professor com a obra ser um ponto de partida, não deve ser abandonada depois de iniciada. Como bem lembram Bordini e Aguiar (1983, p. 84), "quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra 'difícil' pode quebrar". São horizontes de leitura compostos de exigências variadas que vão se sobrepondo e não se substituindo. Se esse encaminhamento faz sentido, então a estética da recepção muito pode contribuir para devolver, na prática profissional desse professor, a obviedade da dependência do leitor para a realização da obra.

Assim, o leitor efetivamente beneficiado pela potência humanizadora da obra literária não é, necessariamente, o leitor de muitas páginas. De nada adiantará ao professor da educação básica se convencer da necessidade de ampliação de seu repertório literário e passar a reservar as últimas horas de seu dia cheio de aulas e tarefas burocráticas para fazer a "leitura obrigatória" dos textos fundamentais. Não é esse o caminho do professor comprometido com a mediação cultural e com a formação de leitores, justamente porque ele seguiria sendo um leitor inautêntico. A leitura literária como um imperativo da profissão é exatamente o contrário da leitura como experiência íntima, seja sob os efeitos da insurgência, da emancipação ou até mesmo da simples evasão.

Ler é fazer tempo para ler, e tempo falta ao professor que precisa sobrepor encargos didáticos para alcançar um rendimento mínimo diante de suas necessidades materiais. Cada projeto estético exige um ritmo de leitura e uma disposição de espírito mais ou menos sintonizados com a linguagem utilizada e com os encaminhamentos da efabulação. Portanto, o gatilho para uma mudança de postura e de concepção sobre a leitura e sobre a literatura pode estar no investimento pessoal nas (poucas que sejam) obras escolhidas pelo professor, valendo-se, ao menos a princípio, das indicações de leitores experientes, como os críticos literários. Seguindo esse raciocínio, uma entrada possível seria pela literatura contemporânea, que, além de propiciar a aproximação pela linguagem e pelo universo temático de referências, obriga o leitor a assumir sua interpretação sem a dependência exclusiva da tradição crítica.

> O espaço da Literatura contemporânea é aquele onde o professor mais do que nunca tem que se comportar como leitor. Ele não tem como se valer (ouse repetir) de uma fortuna crítica canônica e canonizadora. Mas ele tem como tentar exercer a sua força interpretadora e o seu potencial criativo no salutar exercício da leitura inaugural (RAMOS, 2002, p. 27).

Como tudo em arte, essa não é nem uma receita nem uma garantia. O gosto específico formado pela experiência vivida pode direcionar as escolhas espontâneas para obras de outros tempos, representantes de outras cosmovisões e outras filiações estilísticas que não as da atualidade. No entanto, uma condição necessária seria que a realização dessas escolhas ocorresse no interior de um conjunto de obras qualificadas. O argumento situa-se em um terreno minado que envolve a questão do cânone institucionalizado e levanta riscos da acusação de uma postura elitista.

Os critérios de qualificação e legitimação das obras literárias são históricos e mudam conforme os novos sistemas

interpretativos se alimentam das mudanças de conjuntura. Assim, fatores externos, como a crítica especializada, as instituições acadêmicas, as premiações do campo e o mercado editorial têm um papel considerável na definição do cânone. Pode-se ainda questionar os processos de canonização das obras se partirmos de sua consideração como mecanismos que consolidam a transmissão de modelos estabelecidos (de sociedade, de costumes, de epistemologias etc.).

No entanto, insistimos na proposição aos professores de literatura da educação básica de um esforço intelectual em direção aos livros clássicos que compõem a tradição, sem exclusão dos que escapem desse território. Pois, como sabemos, o argumento que justifica a hostilidade ao cânone pelo estilo de linguagem difícil e desusado se desmancha com o ingresso dos modernistas no círculo restrito das obras legitimadas e com a multiplicação de dissertações e teses sobre autores pouco considerados até então, além da produção contemporânea, uma realidade favorecida pela expansão dos cursos de pós-graduação (FISCHER, 2014). Diferentemente do seu aluno da educação básica, o professor já possui a experiência com práticas variadas de letramentos, sendo sua identidade atravessada pela leitura e por ela constituída.

Ezequiel Theodoro da Silva afirma que as três dimensões da identidade docente previstas por António Nóvoa – a pessoa, o profissional e o membro de uma organização – são "banhadas por processos específicos de leitura" (SILVA, 2009, p. 24), isto é, "por dever de ofício e por expectativa social, o professor tem na leitura, além de instrumento e de prática, uma forma de atuar ou agir" (SILVA, 2009, p. 26).

Ademais, como se pode inferir do resultado de pesquisas sobre os hábitos leitores dos professores, de modo geral, eles já estão habituados à leitura de *best sellers*, de livros de autoajuda, de textos religiosos e midiáticos. Muitas dessas escolhas, submetidas à lógica do sistema econômico, operam como objetos de entretenimento, de consumo descartável, não suscitando,

inclusive, disposição para a releitura. Normalmente, depois de conhecido o desfecho, perde-se o interesse, já que o desenvolvimento da intriga é o elemento mais envolvente e não necessariamente o modo, o estilo, a linguagem usada para o conformar. Portanto, o que ainda pode faltar é a iniciação à leitura literária de obras cujo trabalho artístico com a linguagem, a profundidade de tratamento dos temas eleitos, a originalidade e a capacidade interpretativa da realidade sejam elementos definidores e que justifiquem sua sobrevivência no tempo.

## Considerações finais

Neste texto, ao tratar da formação docente para o ensino da literatura na educação básica, optamos por um recorte, dada a complexidade da formação de leitores na ampla etapa da escolaridade que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A formação de professores para os primeiros anos do ensino básico é de responsabilidade dos currículos de pedagogia e para o restante dos cursos de Letras. O nosso recorte focalizou o ensino médio, com seus permanentes impasses que envolvem o que e como ensinar a ler literatura – recaindo na ênfase ora para o estudo da literatura, ora para a experiência de leitura – e os impactos de políticas públicas no saber e no fazer docente nesse segmento.

Os formadores de leitores saídos de cursos de Letras encontrarão em sala de aula jovens na faixa que vai, aproximadamente, dos 11 aos 17, com repertórios e interesses distintos. Encontrar os pontos de conexão entre a experiência anterior e aquela que se desencadeará tem sido um dos grandes desafios das licenciaturas que têm como objetivo formar formadores de leitores.

Se no ensino fundamental II – do sexto ao nono ano – há a necessidade de um estreito diálogo com o segmento anterior para que se possa conhecer de perto o que esse estudante traz como bagagem literária, nos dois últimos anos já se deve estar

atento à passagem para o ensino médio. Nas licenciaturas, essas nuances da formação nem sempre são colocadas.

Não são poucos os estudantes de Letras que se formam sem conhecer o que a literatura juvenil oferece na atualidade. Muitos deles têm como referência apenas as Edições Vaga-Lume, que tiveram grande entrada nas escolas brasileiras. Para além dos repertórios potenciais, nota-se ainda que a formação fecha os olhos para os modos de ler fora da escola, modos de socialização e compartilhamento de leituras que têm muito a ensinar às licenciaturas.

Entretanto, as lacunas da formação do professor de literatura não se restringem a questões de ensino de literatura para a educação básica, como buscamos mostrar neste capítulo. Elas incidem também sobre a experiência pregressa de grande parte dos estudantes de Letras que chegam até a universidade sem um acúmulo de leituras literárias que os deixe à vontade no lugar de futuro formador de leitores. Mais uma vez, essa evidência mostra o quanto é é preciso propor uma articulação entre os diferentes níveis de ensino nos propósitos comuns de formação literária.

Tudo começa na educação infantil. Hoje, no Brasil, nos encontramos no ponto de consciência de que há um longo caminho a percorrer até a universalização dos direitos de crianças pequenas ao acesso pleno à literatura. Depois de iniciada nesse tipo de leitura, com acesso à diversidade das propostas estéticas que os livros da literatura infantil apresentam, a criança estará disposta a não mais parar de ler, quando em condições favoráveis para isso. A experiência literária, se significativa, não nos abandona. Uma experiência com a ficção e a poesia, ao despertar o imaginário, tira-nos da paralisia e nos faz *outro*, assim, nessa condição, misto de afinidade e alteridade, não se reduz mais a vida a um lugar inerte.

Voltando aos estudantes de Letras, oriundos de diversos sistemas de ensino, vamos encontrar muitos que vão se formar

literariamente na universidade e posteriormente na lida da sala de aula. Trata-se de uma formação de mão dupla. Os cursos de Letras devem contar com essa dimensão de modo mais propositivo, pelo menos enquanto não se afinam os currículos de todos os segmentos de ensino responsáveis por essa ampla formação.

Para o ensino médio, no momento atual, é preciso um esforço integrado de professores universitários, professores que estão nas escolas e estudantes de Letras para que a literatura não se dilua em falsas boas intenções. O interesse se volta para o que os sistemas de ensino vão propor para a educação literária a partir da BNCC e da propalada reforma do ensino médio. É importante que professores de literatura das escolas da educação básica e das universidades fiquem atentos para intervir com propostas que considerem o histórico do ensino de literatura – inclusive o da articulação entre historiografia e leitura de obras, ao qual chamamos *impasse equivocado* – e resguardar o lugar da leitura literária nos currículos que estão sendo ou que serão elaborados.

## Referências

AGAZZI, Giselle Larizzatti. Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**, Campinas, v. 34, n. 2. p. 443-458, jul./dez. 2014.

ANTUNES, Benedito. História ou literatura? Uma questão de método. *In:* MELLO, Cláudio *et al.* (org.). **Literatura e ensino:** desafios contemporâneos. Guarapuava: Unicentro, 2019, p. 77-91.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura. **A formação do leitor:** alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. (Consultoras: Neide Luzia de Rezende; Maria Zélia Versiani Machado; Enid Yatsuda Frederico). Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 499-514, 2009.

FARIAS, Fabíola Ribeiro. **O leitor e a leitura revelados pela Retratos da leitura no Brasil:** uma análise à luz da teoria da semicultura. 2018. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B69FFJ. Acesso em: 10 mai. 2020.

FISCHER, Augusto Luís. **Do Vestibular ao** ENEM – o novo paradigma para o ensino de literatura para jovens no Brasil. 2016. Disponível em: https://porteiradafantasia.wordpress.com/2016/01/08/do-vestibular-ao-enem-novo-paradigma-para-o-ensino-de-literatura-para-jovens-no-brasil/. Acesso em: 27 jul. 2020.

FISCHER, Augusto Luís. O fim do cânone e nós com isso – passado e presente do ensino de literatura no Brasil. **Remate de males**. Campinas-SP, v. 34, n. 2, p. 573-611, jul./dez. 2014.

FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT. Questionário professor Prova Brasil 2017. **Portal QEdu.org.br**. Disponível em: https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/7-brasil. Acesso em: 12 jun. 2020.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português:** que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HANSEN, João Adolfo. **Literatura e História**. Aula Magna na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP) em 20 de março de 2019. Disponível em : https://zazie.com.br/wp-content/uploads/2021/05/HANSEN-2.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. Realização e coordenação Instituto Pró-Livro. Execução Ibope Inteligência. São Paulo, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf). Acesso em: 16 dez. 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. Realização e coordenação Instituto Pró-Livro. Execução Ibope Inteligência. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/. Acesso em: 12 nov. 2020.

LAJOLO, Marisa. Ensino de literatura: desafios ontem e hoje. *In:* NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (org.). **Literatura e ensino:** territórios em diálogo. São Paulo: EDUC – Capes, 2018. E-book.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e Literatura:** uma questão de educação? Campinas, SP: Papirus, 2001.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2006.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. Literatura contemporânea com(o) disciplina. *In:* **Encontro da** ANPOLL, 17, jul. 2002. Gramado/RS. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/154/153. Acesso em: 21 ago. 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor leitor. *In:* SANT'ANNA, Affonso Romano de *et al.* (org.). **Mediação de leitura:** discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global Editora, 2009, p. 23-36.

Capítulo 12

# Os professores formadores de professores de ciências como objeto de pesquisa

*Ana Carla dos Santos Beja*

Nos últimos anos, as pesquisas relacionadas à formação docente, particularmente sobre a formação de professores das ciências naturais, vêm se configurando como uma importante área de investigação. Com a produção de muitos trabalhos com maior enfoque na formação inicial, é possível compreender o que se espera desses cursos e, consequentemente, dos professores formadores.

Para André e demais autores (2010), existe por parte da sociedade uma grande expectativa em relação ao papel dos cursos superiores na formação de professores competentes e qualificados. Isso/Esse pensamento está diretamente vinculado à ideia de docentes bem formados como elemento fundamental no desenvolvimento das questões da educação.

É importante destacar que as reformas implementadas nos últimos anos na área educacional trouxeram uma variedade de novas possibilidades para o desenvolvimento da formação docente inicial. Hoje, encontramos uma gama de cursos de licenciatura em instituições públicas, particulares e filantrópicas, cursos presenciais e a distância, oferecidos por universidades, faculdades isoladas ou institutos de educação. Cada um desses contextos está carregado de singularidades que precisam ser observadas nas investigações sobre o desenvolvimento da formação docente.

André e demais autores (2010) chamam atenção para o fato de que esse aumento das possibilidades de formação não foi acompanhado por medidas e políticas que garantissem o desenvolvimento de um trabalho de qualidade por parte dos professores formadores que atuam nesses cursos. Costa e Passos (2009) argumentam que a crescente produção de pesquisas sobre a formação docente possui o enfoque em docentes que atuam na educação básica. Segundo as autoras, até meados dos anos 2000, as questões referentes aos professores formadores eram silenciadas. Sendo assim, as investigações sobre os desafios e as particularidades do desenvolvimento do trabalho dessa

categoria ainda são um campo novo, especialmente na educação em ciências.

André e demais autores (2010) enfatizam a importância de investigações sobre as práticas do professor formador. Eles entendem  que não só os conteúdos, mas as maneiras como são trabalhados e os valores a eles vinculados vão constituir uma espécie de modelo para o futuro docente.

Portanto, desenvolver uma investigação com foco no trabalho do professor formador é uma forma de contribuir com elementos importantes para reflexões sobre os cursos de formação inicial. Essa ação possibilita a elaboração de políticas voltadas para a qualidade da preparação dos professores que atuam na educação básica.

## As pesquisas sobre professores formadores de professores de ciências

Com o objetivo de compreender como os professores que atuam na formação de professores de ciências vêm se configurando como objeto de análise na produção científica no campo da educação em ciências, foi iniciada uma busca na literatura, utilizando o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com restrição de artigos revisados por pares. A plataforma foi escolhida por sua relevância para a área acadêmica e por incluir documentos presentes em outros portais de periódicos, facilitando o processo.

Foram utilizadas cinco combinações de descritores na busca: (1) "professores formadores" *and* "professores de ciências"; (2) "professores formadores" *and* "professores de química"; (3) "professores formadores" *and* "professores de física"; (4) "professores formadores" *and* "professores de biologia"; (5) "professores formadores" *and* "professores de matemática". O

Quadro 1 apresenta os resultados encontrados em cada uma das cinco combinações.

**Quadro 1: Resultado das combinações de descritores**

| Combinação | Total de artigos | Artigos revisados |
|---|---|---|
| "professores formadores" *and* "professores de ciências" | 14 | 10 |
| "professores formadores" *and* "professores de química" | 05 | 03 |
| "professores formadores" *and* "professores de física" | 03 | 01 |
| "professores formadores" *and* "professores de biologia" | 00 | 00 |
| "professores formadores" *and* "professores de matemática" | 31 | 18 |
| **Totais** | **53** | **32** |

Fonte: elaborado pela autora.

Na etapa de seleção dos artigos, aqueles que não foram revisados por pares foram descartados. Foram também eliminados artigos em duplicidade, ou seja, aqueles que apareceram como resultado de mais de uma das combinações de descritores utilizadas. Outro critério de exclusão adotado foi a identificação, após a leitura do resumo, de que o objeto de pesquisa ou os sujeitos da pesquisa não estavam diretamente relacionados ao tema da investigação (professores formadores). A partir desses critérios de exclusão, restaram apenas nove artigos como *corpus* de análise para a pesquisa. Os artigos selecionados são apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2: Artigos selecionados**

| Título | Autores | Periódico | Ano/Local |
|---|---|---|---|
| A educação inclusiva na percepção dos professores de química | Eveline Borges Vilela-Ribeiro; Anna Maria Canavaro Benite | Ciência & Educação | 2010/ Bauru |
| Professores formadores de professores de ciências: o que influencia suas concepções sobre inclusão? | Eveline Borges Vilela-Ribeiro; Anna Maria Canavarro Benite | Alexandria | 2011/ Florianópolis |
| A identidade profissional docente do professor formador de professores de matemática | Edileusa Valente Belo; Tadeu Oliver Gonçalves | Educação Matemática Pesquisa | 2012/ São Paulo |
| Formação profissional do professor de matemática: saberes essenciais que emergem de relatos docentes | Eliane Maria Pedrosa; Lusitonia Leite; Rosália Maria Aragão | Revista de Educação em Ciências e Matemáticas | 2012/ Amazônia |
| A prática da pesquisa na formação docente: Concepções de professores de licenciatura em matemática de uma universidade no contexto da Amazônia brasileira | Emerson da Silva Ribeiro; Jaquelyne M. Ortega; Marta Maria Pontin Darsie | Revista REAMEC | 2013/Cuiabá |
| Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências | Eveline Borges Vilela-Ribeiro; Anna Maria Canavarro Benite, | Ciência & Educação | 2013/ Bauru |
| Processos de socialização do professor formador nos cursos de licenciatura em matemática: o emergir da identidade docente | Júlio Henrique Cunha Neto; Váldina Gonçalves Costa | Educação Matemática Pesquisa | 2018/ São Paulo |

| Título | Autores | Periódico | Ano/Local |
|---|---|---|---|
| A comunicação e o ato de aprender e ensinar em sala de aula: refletindo sobre a disciplina de teoria e prática pedagógica do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Maringá | Sandra Regina D' Antonio Verrengia; e Regina Maria Pavanello | Educação Matemática Pesquisa | 2018/ São Paulo |
| Desafios e particularidades narrados pelos docentes da licenciatura em matemática do Instituto Federal de Minas Gerais | Josâne Geralda Barbosa; Celi E. Lopes, | Educação Matemática Pesquisa | 2019/ São Paulo |

Fonte: elaborado pela autora.

Para a extração dos dados foi realizada uma leitura exploratória dos artigos selecionados, buscando identificar qual o objetivo de cada estudo (seus objetos e sujeitos), quais os referenciais teóricos que embasaram essas pesquisas e quais interlocuções com outros conceitos do campo da educação em ciências foram construídas nessas análises. Ainda nessa etapa, foram verificados quais foram os contextos de formação e atuação profissional dos docentes formadores evidenciados por essas pesquisas.

## O que as pesquisas revelam

Nesta seção, serão apresentados os dados extraídos da leitura dos artigos, bem como os desenhos metodológicos e instrumentos de pesquisa utilizados nos trabalhos, seguidos de uma síntese analítica.

### Objetos e sujeitos

Na análise das produções selecionadas, é possível identificar um conjunto de seis trabalhos em que o professor formador de professores se constitui como o objeto central da investigação

(Quadro 3). Entre esses, duas pesquisas buscam analisar como se configuram os processos identitários desse grupo e quatro trabalhos possuem como foco as concepções didático-pedagógicas dos formadores.

**Quadro 3: O formador como objeto central**

| Artigo | Autores | Foco | Sujeitos | Ano |
|---|---|---|---|---|
| A identidade profissional docente do professor formador de professores de matemática | Edileusa Valente Belo; Tadeu Oliver Gonçalves | Identidade docente dos formadores | 2 formadores de professores de matemática | 2012 |
| Processos de socialização do professor formador nos cursos de licenciatura em matemática: o emergir da identidade docente | Júlio Henrique Cunha Neto; Váldina Gonçalves Costa | Identidade docente dos formadores | 5 formadores de professores de matemática | 2018 |
| Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências | Eveline Borges Vilela-Ribeiro; Anna Maria Canavarro Benite | Concepções didático-pedagógicas | 10 formadores de professores (Biologia, Química, Física e Matemática) | 2013 |
| Professores formadores de professores de ciências: o que influencia suas concepções sobre inclusão? | Eveline Borges Vilela-Ribeiro; Anna Maria Canavarro Benite | Concepções didático-pedagógicas | 37 formadores de professores (Biologia, Química, Física e Matemática) | 2011 |
| A educação inclusiva na percepção dos professores de química | Eveline Borges Vilela-Ribeiro; Anna Maria Canavarro Benite | Concepções didático-pedagógicas | 7 formadores de professores de Química | 2010 |

| Artigo | Autores | Foco | Sujeitos | Ano |
|---|---|---|---|---|
| A comunicação e o ato de aprender e ensinar em sala de aula: refletindo sobre a disciplina de teoria e prática pedagógica do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Maringá | Sandra Regina D' Antonio Verrengia; Regina Maria Pavanello | Concepções didático-pedagógicas | 2 formadores de professores de matemática | 2018 |

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos de Belo e Gonçalves (2012) e Costa Neto e Costa (2018) discutem os processos de construção da identidade profissional dos professores formadores de professores de matemática e buscam compreender quem são e como os contextos de formação contribuem para a construção da identidade profissional desses sujeitos.

A pesquisa de Belo e Gonçalves (2012) descreve a maneira com que os documentos normativos caracterizam a atividade docente no ensino superior e como essa caracterização impacta na formação identitária desses profissionais. De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.334/1996), a formação do professor universitário deve ocorrer nos cursos de pós-graduação, preferencialmente em cursos de mestrado e doutorado.

> [...] reconhecendo até mesmo que doutores em áreas afins detendo um notório saber poderão assumir tal função (Art. 66 e parágrafo único), ou seja, nos parece que o requisito primordial para exercer a docência é o conhecimento científico (BELO; GONÇALVES, 2012, p. 300).

Os autores destacam a falta de informações nos documentos normativos com relação à dimensão pedagógica da formação de docentes para o ensino superior, salientando que os programas de mestrado e doutorado dão ênfase à formação de pesquisadores, que aprofundam conhecimentos em uma área específica. O estudo analisa o discurso de dois professores formadores, verificando uma valorização da pesquisa, que, em geral, não está relacionada à prática pedagógica em suas identidades profissionais.

Costa Neto e Costa (2018) analisam, nas narrativas de cinco professores formadores, como os processos de socialização contribuem para o processo de construção das identidades docentes, tanto nas dimensões pessoais como profissionais. Eles ainda buscam caracterizar em que condições se desenvolvem as atividades relacionadas ao trabalho docente no magistério superior. Os autores salientam que as inúmeras atividades desenvolvidas, além da docência, também impactam a constituição da identidade do professor formador.

Os três artigos de Vilela-Ribeiro e Benite (2013, 2011 e 2010), assim como o trabalho de Verrengia e Pavanello (2018), têm como objetivo investigar as concepções didático-pedagógicas dos professores formadores de professores de ciências (biologia, química, física e matemática). Vilela-Ribeiro e Benite buscam analisar a compreensão da educação inclusiva e o relacionamento desse conceito com temas como a alfabetização científica e a formação inicial de professores de ciências. Os artigos dessas autoras são frutos de uma mesma pesquisa realizada no âmbito da Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí (UFG/CJ). No texto publicado em 2011, as autoras procuram relacionar as concepções sobre inclusão com a formação inicial dos professores formadores.

Verrengia e Pavanello (2018) buscam compreender como a comunicação entre formadores e professores em formação inicial pode contribuir para a construção de saberes docentes. As autoras observaram a prática pedagógica de duas profissionais

e destacam que, a partir da análise das interações discursivas, é possível entender que concepções subjazem à prática do formador e como vão contribuir na formação dos saberes docentes dos professores em formação inicial.

Dentro do *corpus* analisado, outras três pesquisas (Quadro 4) trazem os professores mais como sujeitos da pesquisa do que como objeto central. Esses trabalhos buscam analisar os processos de formação inicial a partir das concepções dos formadores sobre os modelos dos cursos nos quais atuam.

**Quadro 4: Os formadores como sujeitos**

| Artigo | Autores | Foco | Sujeitos | Ano |
|---|---|---|---|---|
| A prática da pesquisa na formação docente: concepções de professores de licenciatura em matemática de uma universidade no contexto da Amazônia brasileira | Emerson da Silva Ribeiro; Jaquelyne M. Ortega; Marta Maria Pontin Darsie | Concepções sobre formação inicial | 6 formadores de professores de matemática | 2013 |
| Desafios e particularidades narrados pelos docentes da licenciatura em matemática do Instituto Federal de Minas Gerais | Josâne Geralda Barbosa; Celi Espasandin Lopes | Concepções sobre formação inicial | 1 diretor de ensino e 17 formadores de professores de matemática | 2019 |
| Formação profissional do professor de matemática: saberes essenciais que emergem de relatos docentes | Eliane Maria Pedrosa; Lusitonia Leite; Rosália Maria Aragão | Concepções sobre formação inicial | 3 formadores de professores de matemática | 2012 |

Fonte: elaborado pela autora.

Os três estudos buscam discutir os modelos de formação inicial e investigam, nos discursos dos professores formadores, elementos para compreender como ela vem ocorrendo em contextos específicos. Ribeiro, Ortega e Darsie (2013) analisam quais as concepções de seis professores formadores, pertencentes ao quadro efetivo de docentes da UNIR, *campus* de Ji-Paraná, do Departamento de Matemática e Estatística e atuantes no curso de licenciatura em matemática, sobre a prática da pesquisa como elemento formativo na licenciatura em matemática.

O estudo de Barbosa e Lopes (2019) busca compreender como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) tem promovido a formação inicial de professores de matemática, tomando como principal elemento as opiniões de quem trabalha diretamente no curso. Foram ouvidos 18 professores, sendo um ocupante do cargo de diretor de ensino do *campus* onde o curso é oferecido e 17 docentes da licenciatura em matemática.

Pedrosa, Leite e Aragão (2012) investigam as concepções que emergem nos discursos dos formadores de cursos de licenciatura em matemática sobre os aspectos considerados essenciais para uma formação docente inicial de qualidade. Foram selecionados, de forma aleatória, três professores como sujeitos da pesquisa.

## Bases teóricas

Analisando o referencial utilizado nos artigos selecionados, não é possível identificar a predominância de uma base teórica específica. As duas pesquisas voltadas para investigação da identidade docente dos formadores, no entanto, utilizam Dubar (1997) para discutir esse processo de identificação profissional.

Costa Neto e Costa (2018) constroem um diálogo entre o conceito de *habitus* de Bourdieu e a visão de identidade defendida por Dubar para refletir sobre os processos de socialização

na construção da identidade profissional. O estudo de Belo e Gonçalves (2012) utiliza o pensamento de Dubar de forma menos consistente, citando o autor a partir de diversos outros autores apresentados na revisão de literatura, utilizando também Pimenta e Anastasiou (2005) para discutir a docência no ensino superior.

Os três artigos de Vilela-Ribeiro e Benite (2013, 2011 e 2010) apresentam um referencial teórico um pouco diluído, empregando como apoio autores do campo da educação em ciências, como Santos (2006) e Cachapuz e demais autores (2005), e dialogando com autores do campo da inclusão, como Stainback e Stainback (1999), Bueno (1999) e Plestch (2009).

Verrengia e Pavanello (2018) se apoiam nos estudos de Brendefur e Frykholm (2000) e Ponte e demais autores (2007) para refletir sobre as possibilidades dos processos de comunicação no cotidiano da sala de aula de matemática.

As pesquisas de Pedrosa, Leite e Aragão (2012) e Barbosa e Lopes (2019), que se desenvolvem, respectivamente, nos institutos federais do Maranhão e Minas Gerais, utilizam documentos legais como apoio para suas análises. Pedrosa, Leite e Aragão (2012) lançaram mão dos estudos de Tardif (2002) e Pimenta (2000) para referenciar suas análises. Barbosa e Lopes (2019), por sua vez, trazem os autores Botía, Segovia e Cruz (2001) e Bertaux (2010).

No trabalho de Ribeiro, Ortega e Darsie (2013), os autores André (2001a e 2001b) e Diniz-Pereira e Lacerda (2009) são utilizados para refletir sobre a formação docente e a pesquisa como processo formativo nesse âmbito.

## Desenhos metodológicos e instrumentos de pesquisa

No que diz respeito à metodologia, os artigos analisados são, em sua maioria, estudos com abordagem qualitativa, com

variabilidade de procedimentos e predominância de entrevistas para coletas de dados. Há dois trabalhos de natureza quali-quantitativa, frutos de um estudo que busca abranger um universo extenso e diverso de sujeitos investigados.

**Quadro 5: Procedimentos e instrumentos**

| Estudo | Tipo/Procedimento | Instrumento |
|---|---|---|
| Belo e Gonçalves (2012) | Estudo de caso (Qualitativa)<br>Análise Textual Discursiva | Questionário, entrevista semiestruturada e documentos do curso |
| Costa Neto e Costa (2018) | Estudo de caso (Qualitativa)<br>Análise de Prosa | Entrevista semiestruturada |
| Vilela-Ribeiro e Benite (2013) | Pesquisa qualitativa<br>Análise Temática | Entrevista semiestruturada |
| Vilela-Ribeiro e Benite (2011) | Pesquisa quali-quantitativa<br>Teste estatístico | Questionário de estrutura fechada e escala do Tipo Likert |
| Vilela-Ribeiro e Benite (2010) | Pesquisa quali-quantitativa<br>Teste estatístico e análise qualitativa da entrevista | Questionário, entrevista semiestruturada e documentos do curso |
| Verrengia e Pavanello (2018) | Pesquisa qualitativa<br>Análise do Discurso e práticas pedagógicas | Observação e registro em áudio das aulas. |
| Ribeiro, Ortega e Darsie (2013) | Pesquisa qualitativa de cunho interpretativo | Questionário |
| Barbosa e Lopes (2019) | Pesquisa qualitativa<br>Análise documental e de narrativas | Entrevista e documentos do curso |
| Pedrosa, Leite e Aragão (2012) | Pesquisa qualitativa<br>tipo narrativa<br>Ciclo de Análise Textual | Entrevista semiestruturada |

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da análise dessa categoria, é possível observar que os estudos se preocupam em utilizar instrumentos de coleta que valorizem a narrativa dos participantes, obtendo, assim, maior detalhamento de experiências, sentimentos e reflexões.

Gil (2007) elenca as vantagens da entrevista, o instrumento mais utilizado nas pesquisas analisadas:

> a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (GIL, 2007, p.110).

Três trabalhos utilizaram fontes documentais, como projetos pedagógicos de curso e Currículo Lattes dos docentes, para complementar as entrevistas. Apenas um estudo se utilizou da observação como instrumento de coleta de dados, juntamente com o registro sonoro para posterior transcrição da comunicação efetuada no decorrer de uma aula do curso de licenciatura.

É importante destacar que, embora a entrevista se configure como o principal instrumento nas pesquisas selecionadas, os métodos de tratamento de dados são bastante diversificados.

## Contextos de formação e atuação profissional

Durante a investigação dos artigos, foi possível identificar que alguns estudos apresentam de forma bastante clara o perfil de formação e o contexto de atuação profissional dos formadores. Os artigos de Belo e Gonçalves (2012), Vilela-Ribeiro e Benite (2011 e 2010) e Pedrosa, Leite e Aragão (2012) apresentam dados sobre esses aspectos, colocando-os como elementos importantes na análise.

Os dois formadores de professores de matemática de um dos *campi* da Universidade Federal do Pará (UFPA) investigados por Belo e Gonçalves (2012) possuem licenciatura em Matemática, cursada em instituições públicas da região norte do país, com mestrado em matemática aplicada. Um dos sujeitos cursou também uma especialização em matemática do ensino superior. E ambos têm experiência apenas no ensino superior. Os autores chamam a atenção para o contexto de atuação profissional existente nas universidades, onde a docência é desvalorizada em relação à pesquisa.

No discurso dos formadores sujeitos dessa pesquisa, fica evidente que a pesquisa em matemática pura e aplicada é a principal motivação para a atuação profissional. O estudo indica que essa construção da profissionalidade bastante implicada com a pesquisa na área específica inviabiliza reflexões relativas à prática docente, pois os programas de pós-graduação foram determinantes no processo de formação como professores universitários. Os autores destacam que:

> [...] a dicotomia entre a pesquisa e a docência, leva a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador, inviabilizando, muitas vezes, que os professores de licenciatura conscientizem-se de que são responsáveis pela preparação de futuros professores (BELO; GONÇALVES, 2012, p. 310).

A pesquisa realizada por Vilela-Ribeiro e Benite (2013, 2011 e 2010) e desmembrada em três artigos também apresenta, nos trabalhos de 2011 e 2010, uma caracterização da formação inicial e continuada dos professores selecionados para a investigação.

Publicado em 2011, o artigo apresenta 37 formadores de professores como sujeitos da pesquisa. Destes, 19 atuam no curso de Ciências Biológicas, seis em Física, cinco no de Matemática e sete em Química. As autoras destacam que o curso de Ciências Biológicas se diferencia dos demais por apresentar no seu

corpo docente professores bacharéis em áreas que não são específicas, como veterinários, engenheiros agrônomos, educadores físicos, entre outros. Ainda de acordo com as autoras, os outros cursos possuem apenas professores com formação inicial específica na área.

As autoras apresentam duas tabelas (reproduzidas a seguir) com as informações sobre a formação inicial e continuada dos formadores.

**Tabela 1: Formação inicial em licenciatura ou bacharelado dos professores formadores dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química**

| | Número de professores | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Ciências biológicas | Física | Matemática | Química |
| Licenciatura | 8 | 3 | 3 | 4 |
| Bacharelado | 11 | 3 | 2 | 3 |

Fonte: Vilela-Ribeiro e Benite (2011).

**Tabela 2: Formação continuada na área técnica ou de ensino dos professores formadores dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química**

| | Número de professores | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Ciências Biológicas | Física | Matemática | Química |
| Mestrado/doutorado área de ensino | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Mestrado/doutorado área técnica | 17 | 6 | 5 | 6 |

Fonte: Vilela-Ribeiro e Benite (2011).

No trabalho publicado em 2011, os sujeitos da análise correspondem aos sete formadores de professores de química indicados nas tabelas 1 e 2. Nos três artigos de Vilela-Ribeiro e Benite, não há informação sobre experiência dos formadores na educação básica, mas as autoras destacam o contexto de atuação profissional na universidade marcado pela excessiva carga de trabalho, com variadas atividades desenvolvidas além da docência, como pesquisa, extensão e outras administrativas e burocráticas.

Vilela-Ribeiro e Benite (2013, 2011 e 2010) também evidenciam a pós-graduação como predominante no processo de formação do professor universitário.

> Previamente pensávamos que professores que fizessem cursos de licenciatura teriam percepções mais apuradas sobre Inclusão, haja vista o caráter social que a maioria dos cursos de licenciatura possui, entretanto, nossos resultados apoiam as teses de outros pesquisadores que demonstram que a formação inicial é insuficiente para caracterizar pensamentos educacionais críticos (SHULMAN, 1987; FURIÓ MAS, 1994, SELLES, 2002). Além disso, as múltiplas facetas da profissão docente de ensino superior (ensino, pesquisa e extensão) não exigem que o professor seja licenciado, uma vez que a competência laboral não está intrinsecamente relacionada a um diploma de "licenciado".
>
> No entanto, há necessidade de os professores possuírem cursos de pós-graduação, que fazem parte também do processo de formação continuada dos mesmos (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2011, p. 141).

A partir da análise dos dados pesquisados, as autoras concluem que a formação continuada no mestrado ou doutorado na área de educação/ensino é o que mais contribui para uma melhor percepção sobre inclusão, salientando o papel da pesquisa na área educacional para o desenvolvimento de sujeitos com maior compreensão sobre as questões de diversidade.

Dos três formadores de professores de matemática, atuantes no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), que participaram do estudo de Pedrosa, Leite e Aragão (2012), um é licenciado em Matemática e possui uma formação continuada não especificada no estudo; outro, é bacharel em Matemática, com especialização em metodologia do ensino superior e mestrado em Matemática pura e o terceiro é licenciado em Ciências, com habilitação em Matemática e especialização em Matemática e Estatística. O artigo não apresenta detalhes sobre o contexto de atuação profissional desses docentes e não menciona se os mesmos possuem experiência na educação básica. No entanto, por se tratar de uma instituição que tem como característica a verticalização do ensino, é possível inferir que os três formadores também atuam na educação básica.

A partir das vozes dos sujeitos dessa pesquisa, os autores identificaram que a cisão entre o saber da área específica e o saber pedagógico ainda se faz presente no processo de formação inicial dos professores. Para Pedrosa, Leite e Aragão (2012), é possível "afirmar que as recentes modificações/orientações na área de formação de professores de matemática nem sempre se fazem presentes nas práticas que estes professores desenvolvem" (PEDROSA; LEITE; ARAGÃO, 2012, p. 172).

No estudo de Barbosa e Lopes (2019), não está especificada a área de formação dos 17 sujeitos da pesquisa: há apenas a informação de que todos possuem titulação de mestre e alguns de doutor. O estudo realizado no curso de licenciatura em Matemática do IFMG destaca o fato de todos os docentes possuírem vasta experiência na educação básica antes do ingresso na instituição, bem como a atuação concomitante nesse nível e no ensino superior, tendo em vista a verticalização do ensino característica da instituição.

Sobre esse contexto de atuação profissional dos formadores pesquisados, as autoras destacam que:

> [...] apesar de Lima e Silva (2011) apontarem a verticalização presente nos IF como uma vantagem para a formação de professores, já que a estrutura física disponível e a sua atuação na Educação Básica e Superior possibilitam o compartilhamento de espaços de aprendizagem interessantes e dão condições para a efetivação de pesquisas, as narrativas dos professores apontam que essa estrutura não atende às necessidades dos cursos e que atuar na Educação Básica e no Ensino Superior, simultaneamente, sobrecarrega ainda mais a carga horária do professor, podendo comprometer as atividades de pesquisa e extensão da licenciatura (BARBOSA; LOPES, 2019, p. 487).

As autoras indicam que é possível perceber, no relato de alguns formadores, sinais de tensões entre professores com formação continuada em matemática pura e em educação ou educação matemática, talvez provenientes da velha dicotomia saber específico/saber pedagógico. No entanto, afirmam que há mostra de esforços no sentido de romper com esse paradigma e evidenciam, ainda, uma valorização por parte dos formadores do desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados diretamente à prática pedagógica, com destaque especial para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Nos trabalhos de Verrengia e Pavanello (2018) e Costa Neto e Costa (2018), não há uma caracterização precisa dos contextos de formação profissional dos participantes das pesquisas. Costa Neto e Costa (2018) apresentam os cinco formadores de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade federal situada no Triângulo Mineiro (MG), divididos em dois grupos: dois professores com atuação na área de ensino/educação matemática e três em matemática pura.

Os autores não mencionam os cursos de formação inicial e continuada dos formadores. Porém pelos relatos, é possível perceber que os dois docentes que atuam na área de ensino/educação matemática possuem licenciatura em matemática e que os demais formadores são bacharéis.

Os relatos dos formadores com bacharelado apontam a pesquisa aplicada como o caminho para constituição da profissionalidade docente no ensino superior. Outro ponto de convergência dos resultados desse estudo com outros está relacionado ao contexto de atuação profissional. Além disso, também é destacado o excesso de atividades desenvolvidas para além da docência como um traço marcante da sua atividade.

Os dois formadores de professores de matemática da Universidade Estadual de Maringá, sujeitos da pesquisa de Verrengia e Pavanello (2018), são apresentados como docentes que atuam na área de educação matemática, sendo um professor efetivo com mestrado e doutorado em matemática pura, e o outro sendo professor colaborador com mestrado em educação para a ciência e o ensino de matemática.

As autoras não mencionam a formação inicial dos professores, mas chamam a atenção para o fato de o formador com mestrado na área de ensino apresentar uma comunicação reflexiva no desenvolvimento de sua prática pedagógica, diferente do outro docente analisado, que apresenta um modo de comunicação mais voltado para a organização e transmissão de informações.

Como a investigação de Verrengia e Pavanello (2018) está circunscrita à observação da prática pedagógica de uma determinada disciplina ofertada no curso de licenciatura, não é possível identificar outros dados sobre a atuação profissional dos formadores analisados.

O estudo de Ribeiro, Ortega e Darsie (2013), desenvolvido com seis formadores do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Ji-Paraná, não apresenta dados sobre a formação inicial dos professores. O estudo apenas informa que um dos sujeitos investigados possui doutorado e os outros cinco possuem mestrado. Não há referência à área dos cursos de formação continuada, nem dados sobre o contexto de atuação desses formadores.

## Síntese dos dados

A partir dos dados levantados na análise dos artigos, é possível observar que a formação dos formadores de professores de ciências se encontra bastante marcada pelo desenvolvimento de pesquisa na área técnica, uma vez que a principal via são os cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, Belo e Gonçalves (2012) argumentam sobre a necessidade de se repensar os cursos de pós-graduação, sugerindo que:

> [...] o melhor seria que a formação na pós-graduação contemplasse de forma indissociável, a formação do pesquisador-docente. Pois para nós, todo docente é pesquisador, e no ensino universitário os docentes contratados necessariamente atuarão como docentes-pesquisadores, desenvolvendo além das pesquisas na área da matemática a formação dos futuros professores de matemática. Portanto, o caráter da docência deve estar aliado à formação que é oferecida na pós-graduação (BELO; GONÇALVES, 2012, p. 313).

No entanto, os estudos demonstram que as discussões sobre a docência em programas de pós-graduação estão circunscritas aos da área de educação/ensino. Isso contribui para a manutenção da dicotomia saber específico/saber pedagógico nos cursos de formação inicial, conforme evidenciado na maioria dos artigos analisados.

Nas pesquisas, é identificada uma predominância de formadores oriundos de programas de pós-graduação na área técnica, mas chama a atenção o fato de nenhuma das pesquisas apresentarem, entre os professores formadores, docentes da área pedagógica com formação inicial em outra área que não a específica do curso. Esse dado pode indicar que, nos cursos de licenciatura nas áreas das ciências, há muito mais professores com formação inicial nessas áreas, desconsiderando a presença

de pedagogos ou professores de outras áreas responsáveis pela formação pedagógica.

Outro dado relevante diz respeito ao contexto de desenvolvimento do trabalho do formador de professores. Em diversos estudos, é apontada a dificuldade em desenvolver de forma satisfatória atividades para além da docência, sem perda da qualidade ou impacto na sua disponibilidade para formação continuada.

Essa sobrecarga de trabalho é ainda mais sentida pelos professores que atuam nos Institutos Federais, tendo em vista a verticalização do ensino praticada nessas instituições. Um docente do estudo de Barbosa e Lopes (2019) ressalta a elevada carga horária de aulas, decorrente da atuação concomitante na educação básica e no ensino superior, além das atividades de pesquisa, extensão e administrativas, destacando ainda a falta de uma estrutura física adequada para o desenvolvimento dessas atividades.

As pesquisas realizadas são, em maioria, de cunho qualitativo, utilizando as entrevistas como principal instrumento para coleta de dados. Os procedimentos para análise das entrevistas são bastante variados e estão relacionados aos diferentes aportes teóricos utilizados nas pesquisas.

## Considerações finais

A partir do levantamento realizado até o ano de 2020, é possível perceber que a produção científica sobre o tema ainda é diminuta e bastante recente. Apesar de não ter sido realizado um recorte temporal no momento da busca, todos os trabalhos encontrados foram produzidos nos últimos dez anos.

As análises realizadas apontam uma maior apropriação do tema na área específica de formação de professores de matemática, sendo explorado das mais variadas formas. Os referenciais

teóricos e metodológicos também se apresentam de forma bastante diversificada e fazem interlocuções com diferentes conceitos, como identidade docente, inclusão, alfabetização científica, entre outros, indicando as inúmeras possibilidades de aprofundamento de estudos a partir do olhar para os formadores de professores.

De modo geral, os estudos evidenciam que a formação dos formadores de professores de ciências é bastante marcada pela valorização da pesquisa em detrimento da formação pedagógica, característica que está diretamente relacionada com os programas de pós-graduação, reconhecidos pelos documentos normativos como requisito básico para a docência no ensino superior.

As pesquisas indicam também a necessidade de refletir sobre as condições objetivas de desenvolvimento profissional dos formadores como estratégia para alcançar efetivas melhorias na formação inicial de professores. Dessa forma, inicia-se a construção de um corpo de pesquisas que pode indicar caminhos possíveis de formação do formador no campo da educação em ciências.

## Referências


ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001a. p. 55-69. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. Ensinar a pesquisar... Como e para que? *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001b. p. 221-223. (Série Prática Pedagógica).

BARBOSA, Josâne G.; LOPES, Celi E. Desafios e particularidades narrados pelos docentes da licenciatura em matemática do Instituto Federal de Minas Gerais. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 21, n. 1, p. 477-495, 2019.

BELO, Edileusa V.; GONÇALVES, Tadeu O. A identidade profissional docente do professor formador de professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 299-315, 2012.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDES, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: Enfoque y metodologia. Madrid: La Muralla, 2001

BRENDEFUR, Jonathan; FRYKHOLM, Jeff. Promoting mathematical communication in the classroom: two preservice teachers' conceptions and practices. **Journal of Mathematics Teacher. Education**, v. 3, n. 2, 2000, p. 125-153.

BUENO, José Geraldo S. Educação Inclusiva: princípios e desafios. **Mediação**, n. 1, 1999, p. 22-28.

CACHAPUZ, António *et al.* (org.). **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Váldina G.; PASSOS, Laurizete F. O professor formador e os desafios da formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 11, n. 3, p. 597-623, 2009.

COSTA NETO, Júlio H.; COSTA, Váldina G. Processos de socialização do professor formador nos cursos de licenciatura em matemática: o emergir da identidade docente. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 419-447, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; LACERDA, Mitsi P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

GALVÃO, Taís F.; PEREIRA, Maurício G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços da Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, mar. 2014

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PEDROSA, Eliane Maria P.; LEITE, Lusitonia S.; ARAGÃO, Rosália Maria R. Formação profissional do professor de matemática: saberes essenciais que emergem de relatos docentes. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 8, n. 16, p. 159-173, 2012.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Lea G. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PLETSCH, Márcia D. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisa. **Educar em revista**, Curitiba, v. 25, n. 33, p. 143-156, 2009.

PONTE, João P. *et al.* A comunicação nas práticas de jovens professores de matemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 2, n. 20, p. 39-79, 2007.

RIBEIRO, Emerson S.; ORTEGA, Jaquelyne M.; DARSIE, Marta Maria P. A prática da pesquisa na formação docente: concepções de professores de licenciatura em matemática de uma universidade no contexto da Amazônia brasileira. **Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 1, n. 1, set. 2013.

SANTOS, Wildson Luiz P. Letramento em química, educação planetária e inclusão social. **Química Nova**, São Paulo, v. 29, n. 6, p. 611-620, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, 450p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERRENGIA, Sandra Regina D.; PAVANELLO, Regina M. A comunicação e o ato de aprender e ensinar em sala de aula: refletindo sobre a disciplina de teoria e prática pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Maringá. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 334-358, 2018.

VILELA-RIBEIRO, Eveline B.; BENITE, Anna Maria C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013.

VILELA-RIBEIRO, Eveline B.; BENITE, Anna Maria C. Professores formadores de professores de ciências: o que influencia suas concepções sobre inclusão? ALEXANDRIA **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 127-147, nov. 2011.

VILELA-RIBEIRO, Eveline B.; BENITE, Anna Maria C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

Capítulo 13

# Formação inicial e permanente de professores: análise da construção de uma base de conhecimentos para o trabalho com abordagens de ensino de ciências crítico

*Edgar Miranda*
*Vanessa de Souza Rosado Drago*
*Rita Vilanova Prata*

## Emergência planetária e o papel da educação científica

O modelo de sociedade contemporâneo, baseado no desenvolvimentismo econômico e no consumismo, apresenta um cenário em que sua relação com a natureza acabou tornando vulnerável a própria existência humana, conformando uma emergência planetária.

Diante desse contexto, propõe-se um novo contrato social fundamentado em uma cidadania comprometida com a preservação ambiental e com a vida. Essa mudança é condicionada pela construção de outra racionalidade e pela subjetivação de valores e princípios sociais humanistas e ambientalmente engajados. Essa demanda suscita, imprescindivelmente, um projeto educativo de amplo alcance. Nesse sentido, um grande número de reformas educacionais vem apresentando, convergentemente, "preocupações socioambientais" (MENEZES, 1996) e a demanda de formação para cidadania.

A participação da Ciência e Tecnologia (C&T) é atribuída nessa problemática, que influencia inúmeros problemas ambientais (CAPELO; PEDROSA, 2011). Destarte, é dada à educação científica e tecnológica grande atenção social, política e ambiental, como um "imperativo estratégico" (GIL-PÉREZ; VILCHES, 2005, p. 18) para o desenvolvimento da capacidade de compreensão crítica e de ação responsável.

Essa seria uma estratégia de controle social voltada à defesa da preservação da natureza, da diversidade cultural e de resolução dos problemas sociocientíficos e ambientais, na medida em que os sujeitos poderiam atuar nos espaços democráticos participando no processo de tomada de decisão (SANTOS, 2011). Os conhecimentos científicos e tecnológicos seriam utilizados como lentes para análise da realidade e proposição de soluções.

Entretanto, esse empreendimento enfrenta desafios políticos e epistemológicos (CACHAPUZ et al., 2005). Assim, faz-se

necessária a ruptura com o modelo de escola voltado à reprodução social, de forma a assumir uma postura crítica à sociedade e comprometida com a mudança social e, consequentemente, com o ensino assentado na memorização e transmissão de informações sobre os produtos da ciência.

Isso posto, na educação científica se defende a construção de uma visão mais realista da ciência, como uma prática social importante, mas também sujeita aos interesses de natureza econômica, política e cultural. Nesse sentido, têm destaque as abordagens de ensino de ciências críticas, tais como Ciência, Tecnologia e Sociedade/Ambiente (CTS/A) e Questões Sociocientíficas (QSC), por questionarem a relação da C&T na sociedade e no ambiente, promovendo uma visão mais ampla e complexa dos assuntos sociocientíficos e socioambientais.

A mudança do ensino de ciência a partir dessas perspectivas depende, contudo, "de uma renovação epistemológica dos professores" (CARVALHO, 2005, p. 10). Não se busca aqui delegar as dificuldades exclusivamente aos professores, mas reconhecer os problemas das bases formativas desses sujeitos, que se fundamentam, quase sempre, em uma lógica fragmentada e disciplinar de caráter estritamente técnico, sem admitir a discussão de conhecimentos sociais, políticos, econômicos e éticos.

A base de conhecimentos que subsidia a atuação dos professores de ciências em sala de aula é posta em discussão pela necessidade de contemplar não só conhecimentos científicos, como também dimensões axiológicas que compactuem com valores, princípios e disposições democraticamente orientados.

Para tanto, são apresentadas diversas propostas de reformulação curricular para formação inicial de professores e programas de formação continuada ou atualização dos docentes da educação básica. Todavia, corroboramos a ideia da parceria universidade-escola como um terceiro espaço de contribuição significativa para a formação inicial e permanente de professores (NÓVOA, 2019), promovendo a construção de uma base

robusta de conhecimentos para atuação em perspectivas de ensino crítico.

Essa tese é sustentada por dados oriundos da análise do escopo e de textos produzidos no contexto de trabalho de um programa de iniciação científica realizado por alunos do ensino fundamental I, voltado ao desenvolvimento de abordagens críticas de ensino. Na atuação dessa comunidade de prática, destaca-se a construção de uma visão ampla dos assuntos a partir dos conhecimentos compartilhados pelo grupo.

## Formação de professores em foco: a busca por uma base de conhecimentos

Agendas educacionais transnacionais, como a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016), e reformulações nacionais, como a resolução do Conselho Nacional de Educação sobre a formação inicial de professores para a educação básica (CNE, 2019), têm dedicado atenção à formação de professores, sobretudo no domínio dos "objetos de conhecimento", da prática e do engajamento profissional (BRASIL, 2019, p. 2).

Essa preocupação, apesar de ter o professor como personagem central, "não especifica o caráter desse conhecimento" (SHULMAN, 2014, p. 200) e, quando é feita, o pressupõe em uma perspectiva performativa (BALL, 2005), considerando que "o desempenho humano em situações específicas pode ser entendido em termos de funcionamento de processos genéricos subjacentes" (SHULMAN, 2014, p. 203).

Diferente dessa perspectiva, Shulman (2014) concebe como complexa e rica a base de conhecimentos necessária ao professor para lecionar e ser capaz de promover a construção de novos conhecimentos nos alunos, destacando sua (i) estrutura subjacente, suas (ii) fontes e o (iii) processo de raciocínio-pedagógico docente. Essas categorias têm a seguinte especificação:

A base de conhecimentos docente estaria estruturada a partir de conhecimentos do conteúdo; pedagógicos gerais; do currículo; pedagógicos do conteúdo; dos alunos; dos contextos educacionais; e dos fins, propósitos e valores da educação (SHULMAN, 2014, p. 206);

Os conhecimentos docentes teriam como principais fontes (a) "a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas"; (b) "os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado"; (c) "pesquisas"; e (d) "a sabedoria da prática" (SHULMAN, 2014, p. 207);

O modelo de raciocínio consistiria em um processo que envolve "compreensão", "transformação", "instrução", "avaliação", "reflexão" e "novas compreensões" de uma demanda, texto ou objeto de ensino (SHULMAN, 2014, p. 216).

Esses seriam elementos relevantes para entender o processo de formação dos professores. Por tal importância, tomamos essas categorias como quadro explicativo da experiência de formação dos professores durante a produção de propostas de ensino de ciências em uma perspectiva crítica.

Contudo, apesar do espraiamento das pesquisas sobre a aprendizagem da docência (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2012; SCHÖN, 1987), pouco se avançou sobre espaços integrados de construção desses saberes, reconhecendo-se apenas o papel da universidade na construção de conhecimentos teóricos e técnicos e o exercício da docência como fonte da "sabedoria da prática" (SHULMAN, 2014, p. 211). Reformulações curriculares da formação inicial, programas de formação continuada e/ou atualização dos docentes são os designados para solucionar possíveis lacunas.

Diante disso, desponta a proposta de triangulação universidade-professores-escola, que pode conformar outra institucionalidade formativa (NÓVOA, 2019), por meio da atuação conjunta desses três elementos. Esse seria um terceiro espaço de formação que liga a formação acadêmica com o exercício profissional (NÓVOA, 2019), a partir de uma relação que envolve a "diferenciação e convergência de papéis", garantindo a horizontalidade

do “sistema de saberes” e, com isso, relações interinstitucionais simétricas (NÓVOA, 2019, p. 14).

Essa proposta assume as dimensões coletivas do tornar-se professor, colocando em discussão “a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.)” (NÓVOA, 2019, p. 6).

A potencialidade desse possível novo ambiente educativo de formação de professores é discutida a partir da experiência de constituição de uma Comunidade de Práticas (CdP) voltada à articulação de propostas de ensino de ciências críticas. Assim, analisa-se o Programa de Iniciação Científica Mirim, destacando a contribuição de práticas de cooperação e de trabalho conjunto na construção de representações complexas em relação a assuntos sociocientíficos.

## Programa de iniciação científica, comunidade de práticas, formação docente: trajetória das análises

A noção de Comunidade de Práticas (CdP) foi entendida como um dispositivo teórico-metodológico e apropriada pelo “Programa de Iniciação Científica” de alunos dos anos iniciais do Colégio Pedro II[1] (CPII) para organização do “sistema de aprendizagem” dos professores. O programa, sendo uma iniciativa docente e visando a necessidade de inserção da população na cultura científica, busca promover vivências científicas desde a tenra idade, de forma a desenvolver conhecimentos e capacidades científicas e tecnológicas que os sujeitos possam usar e intervir na realidade e no ambiente de forma responsável.

O projeto é desenvolvido em cinco *campi* do colégio no formato de clubes de ciências e monitoria discente, tendo como

1 O Colégio Pedro II é uma instituição fundada em 1837 no Rio de Janeiro pelo então imperador D. Pedro II. O CPII atualmente compõe a rede federal de ensino do país atuando em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil, passando pelo ensino médio regular e técnico e ofertando cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

objetivos principais: (i) Despertar nos alunos o interesse e o debate crítico científico e o domínio dos conhecimentos para o exercício ativo da cidadania; (ii) Ampliar o espaço de formação dos alunos do CPII; (iii) Produzir material didático-pedagógico e científico de auxílio ao ensino crítico; (iv) Tornar o ambiente de trabalho da iniciação científica mirim propício e adequado ao desenvolvimento das atividades científicas críticas; (v) Propor novas abordagens e novos materiais didático-pedagógicos para a educação científica e (vi) Analisar práticas que estimulem o debate científico crítico e de aptidões e conhecimentos, com vistas ao exercício da cidadania entre os alunos.

A elaboração das propostas de trabalho foi pensada como um espaço de construção coletiva, a partir da noção de comunidade de práticas, entendida como a formação de um grupo de pessoas que compartilham preocupações, um conjunto de questões ou a paixão por um determinado tópico e que aprofundam seus conhecimentos e *expertise* por meio de uma interação contínua (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). No projeto, o objeto comum se tratava da articulação de abordagens de ensino críticas no ensino fundamental I.

Em torno desse propósito, foi constituído um coletivo social a partir de parcerias interinstitucionais envolvendo o CPII, o Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde e o Instituto de Biologia, ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Instituto de Física da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa).

Nessa constituição, "a comunidade é o tecido social da aprendizagem" (MARTINELLI, 2014, p. 3), e ela foi representada no projeto por professores da educação básica, alunos de graduação, pesquisadores da área de ensino de ciências e cientistas das áreas de referência de ciências. Já a "prática é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve" (MARTINELLI, 2014, p. 3), aqui figurado no produto da mobilização de esforços, conhecimentos e *expertises* para a construção de currículos e

práticas que recontextualizam elementos e demandas políticas de perspectivas críticas de educação científica.

De acordo com Martinelli (2014):

> [...] a prática é formada por um conjunto de formas de ação, socialmente definidas, num domínio específico e corresponde ao conhecimento que a comunidade desenvolve, partilha e mantém. Fazem parte da prática atividades conjuntas, mediante a interação, a produção de artefatos, que são a própria criação dos produtos de conhecimento (MARTINELLI, 2014, p. 5).

Esses processos permitem que os profissionais criem ambientes de aprendizagem a partir de trocas de saberes, aprimoramento profissional e desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e inovação em ensino, conformando o espaço-tempo como um “sistema social de aprendizagem” (WENGER, 2010, 2016).

Contudo, a constituição dessa aprendizagem se estabelece por meio de relações complexas de convivência. Wenger (2016, p. 241) sugere a construção de um “desenho social” direcionado à prática, que é moldado por uma “arquitetura de aprendizagem”, a qual leva em consideração a relação dialética entre dimensões binárias de pertencimento, imaginação e participação. O quadro a seguir relaciona esses elementos e suas dimensões:

**Quadro 1: Articulação dos componentes e das dimensões**

| | engajamento | imaginação | alinhamento |
|---|---|---|---|
| participação/ reificação | acordar ações, interações e criação de narrativas compartilhadas | estórias, negociando formatos, recombinações, suposições | estilos e discursos |

| | engajamento | imaginação | alinhamento |
|---|---|---|---|
| projetado/ emergente | improvisação situada dentro de um regime de responsabilização | cenários, mundos possíveis, simulações, reconhecer novos padrões | comunicação, retorno/ retroalimentação, coordenação, renegociação, realinhamento |
| local/global | múltiplas associações, estabelecimento de acordos, periferias, conversações | modelos, mapas, representações, visitas, visita guiada | padrões, infraestruturas compartilhadas, centros de autoridade |
| identificação/ negociação | mutualidade por meio de ações compartilhadas, negociação situada, marginalização | novas trajetórias, empatia, estereótipos, explicações | inspiração, campos de influência, reciprocidade nas relações de poder |

Fonte: WENGER, 2016, tradução nossa.

A complexa relação dos elementos da arquitetura da aprendizagem, representada no Quadro 1, busca a horizontalidade e a não-hierarquização das funções para que se construa um ambiente de confiança que leve os sujeitos, em interação colaborativa, a construir conhecimentos além das suas capacidades temporais. De acordo com Martinelli (2014), é a partir desses parâmetros que a aprendizagem acontece, com o compartilhamento de experiências e de outras formas de olhar os problemas escolares, promovendo o "empenho mútuo" dos participantes na construção conjunta de soluções.

Esse potencial para a aprendizagem de professores é discutido no âmbito da construção de duas propostas de práticas do Programa de Iniciação Científica, que buscam debater: 1) o crime de Brumadinho e 2) a produção de alimentos na sociedade. Dessa forma, analisamos dados referentes aos componentes da "arquitetura da aprendizagem" (WENGER, 2016) da CdP, com foco no "alinhamento" (ver Quadro 1) e nos processos

de convergência (foco comum, causas, interesses, confluências, entendimentos compartilhados, crenças, valores e princípios), de coordenação (métodos, processos, procedimentos, planos, divisão de trabalho, comunicação, transmissão de informações, compartilhamento de novidades e renegociação) e de criação/imaginação (construção de representações complexas das questões sociocientíficas).

Para acessar esses elementos, foram analisados o escopo dos projetos e as estratégias e dinâmicas de organização dos encontros de construção das propostas de prática. Além disso, realizamos uma pesquisa documental em atas dos encontros gerais do grupo e nos planos de trabalho. Nesses documentos, buscamos identificar núcleos de sentido (uma palavra, um enunciado ou um texto) e reuni-los segundo o quadro teórico discutido, formulando duas categorias gerais que destacam contribuições para formação inicial e permanente de professores na articulação de abordagens de ensino críticas, a saber: (i) convivência negociada (arquitetura da aprendizagem, convergência de interesses e compartilhamento de saberes) e (ii) raciocínio docente (a construção de uma representação complexa dos problemas socioambientais).

## Contribuições da comunidade de práticas à construção de uma base de conhecimentos docente

Como destacamos, a análise dos dados resultou na construção de duas categorias específicas: (i) o papel dos atores educacionais na construção da base de conhecimentos e (ii) raciocínio e ação docente na recontextualização de elementos sócio-político-econômicos.

### i. Convivência negociada: arquitetura da aprendizagem, convergência de interesses e compartilhamento de saberes

Quanto ao processo de alinhamento, a comunidade de práticas tem a articulação de abordagens de ensino críticas no ensino fundamental I como elemento de convergência, permitindo a definição do domínio e da identidade da CdP. É em torno desse foco comum que se deu a parceria interinstitucional.

Entretanto, as temáticas abordadas pelo grupo são de constituição complexa, com disputa de sentidos, podendo ocasionar divergências na prática. Diante disso, surgiu a necessidade de mecanismos de coordenação para confluência de ideias e noções, optando-se pela realização de encontros de formação a partir de rodas de conversa, grupos de trabalho e de estudo. Nesses eventos, deu-se a criação social de ideias, momentos de fala e de trocas de conhecimento, construindo laços de confiança e comprometimento com a prática. Foram espaços estratégicos para ativar o grupo, refinar e aproximar percepções. Neles, constituíram-se relacionamentos, definiram-se os modos de atuação e foram identificados os atores e os papéis que poderiam ser exercidos na comunidade.

Nesse caso, os encontros tinham caráter formativo, buscando atualizar a comunidade sobre os aspectos ambientais, econômicos, sociais e políticos envolvidos nas questões estudadas. Para isso, as reuniões contavam com pesquisadores especialistas de diferentes áreas, como ecologia, educação ambiental e didática das ciências.

Nessa interação, novos elementos eram relacionados às percepções do grupo, ampliando as discussões e os aspectos a serem trabalhados. A partir disso, propostas de prática e planos de trabalho foram sendo elaborados. Na análise das atas de um encontro que buscava desenvolver a discussão da mineração e da produção de energia, tendo como contexto o crime ambiental de Brumadinho, é possível identificar vários núcleos

de sentido relativos às trocas de conhecimento e da atuação dos componentes da CdP.

**14:30 às 16:00 – Roda de Conversa com a Prof. XXX**

Principais ameaças à biodiversidade:

- Perdas de árvores [001] (supressão vegetal)
- Mudanças climáticas. Ex. [002] acidificação dos oceanos
- [003] Invasão biológica – inserção de espécies de um lugar a outro. Ex. Coral sol, sagui "brasileiro" etc.

A Mineração é uma atividade que ameaça diretamente à biodiversidade. Por ser muito localizada, tende a ser extremamente intensiva em uma área pequena o que provoca a perda de praticamente toda a biodiversidade do local.

A extração de ouro é caracterizada pela [004] contaminação por mercúrio que tem um alcance de alastramento muito alto, [005] impactando negativamente cadeias próximas. [006]. Afeta o consumo de peixes carnívoros das populações ribeirinhas.

Características do [007] Crime Ambiental de Brumadinho:

- [008] Mortes de moradores e trabalhadores da Vale
- [009] Resíduos tóxicos para o homem e para o meio ambiente
- [010] Barragem à montante – alto risco de estouro da barragem.

Os pontos em destaque pautam os possíveis impactos do crime ambiental, acrescentando à discussão aspectos de natureza ecológica, socioeconômica e humana. No caso, os excertos 001, 002, 003 e 004 destacam os impactos diretos da atividade

de mineração na natureza. Os trechos 005 e 006 colocam em discussão os impactos de segunda ordem, relacionados à biomagnificação de elementos tóxicos, que colocam a saúde das populações em estado de vulnerabilidade (excertos 006, 008, 009). A problematização desses aspectos evidencia as decisões político-econômicas que configuraram a situação (excerto 010) e que levam à caracterização crítica do acontecimento pelo grupo (excerto 007).

Em um primeiro momento, os especialistas compartilharam interpretações e códigos que ajudaram na construção complexa de significados, que são traduzidos em textos, estratégias e artefatos a partir do investimento criativo e da ação empreendedora de professores e licenciandos. Então, eles partilharam de sua expertise na construção de planejamentos e planos de trabalho, que foram renegociados com especialistas e pesquisadores da área de ensino, de forma a conciliarem um produto comum que trabalhasse e representasse as preocupações e percepções do grupo.

Do ponto de vista da construção da base de conhecimento para formação inicial e permanente dos professores de ciências, esse espaço-tempo permitiu uma experiência significativa de domínio do conteúdo e da forma com que será apresentado.

Para os professores da educação básica, é uma oportunidade de atualização dos "conhecimentos sobre o conteúdo específico" (SHULMAN, 2014), que inclui ainda a compreensão do caminho percorrido pelos pesquisadores na área e seus estudos investigativos, entendendo o processo de construção do conhecimento científico.

Já os professores em formação têm a oportunidade de adquirir "conhecimento pedagógico geral" (SHULMAN, 2014), que está além da área específica. São saberes relacionados à instituição educacional como um todo: ensino, currículo, avaliação, conhecimento dos alunos, ou seja, todos os sujeitos e as questões envolvidas na comunidade escolar. Constroem também

“conhecimentos pedagógicos do conteúdo” (SHULMAN, 2014), conformados pelo professor ao apresentar determinado assunto para seus alunos, e:

> [...] incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. [...] também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem (SHULMAN, 1995, p. 9).

Além disso, a relação horizontal entre os membros do grupo rompe com a iniciação convencional dos licenciandos no exercício do ensino, “no terreno, no chão da escola, junto de um professor mais experiente, que pode ‘corroer’ ‘as bases intelectuais, críticas, da profissão docente’” (NÓVOA, 2019, p. 13). Ao contrário, possibilita o “reconhecimento da importância dos papéis singulares” sem uma hierarquização, num processo de experimentação pedagógica e de construção de novas práticas (NÓVOA, 2019, p. 14).

### ii. Raciocínio docente: a construção de uma representação complexa dos problemas socioambientais

Consideramos que, no exercício do ensino, os professores desenvolvem formas criativas para tornar os conhecimentos acessíveis aos alunos, viabilizando estratégias para facilitar a aprendizagem e adequar os conteúdos à realidade cognitiva e social das turmas. No entanto, esse processo pressupõe um forte domínio do conhecimento da matéria, ou seja, o

entendimento da área tanto em seus aspectos genéricos quanto em suas especificidades, bem como a compreensão de como ajudar seus estudantes a entender o conteúdo.

Além desse domínio, a administração de abordagens de ensino críticas requer um amplo conhecimento dos aspectos sócio-político-econômicos dos assuntos trabalhados.Essa demanda é um dos grandes entraves para o desenvolvimento das abordagens críticas, pois requer uma compreensão complexa das relações que envolvem ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

No caso, ressaltamos as contribuições da comunidade de práticas para a construção de uma representação complexa e ampla dos temas propostos. Esse apontamento é realizado a partir da construção de mapas coletivos ao longo dos encontros de formação, tais como observados na Figura 1.

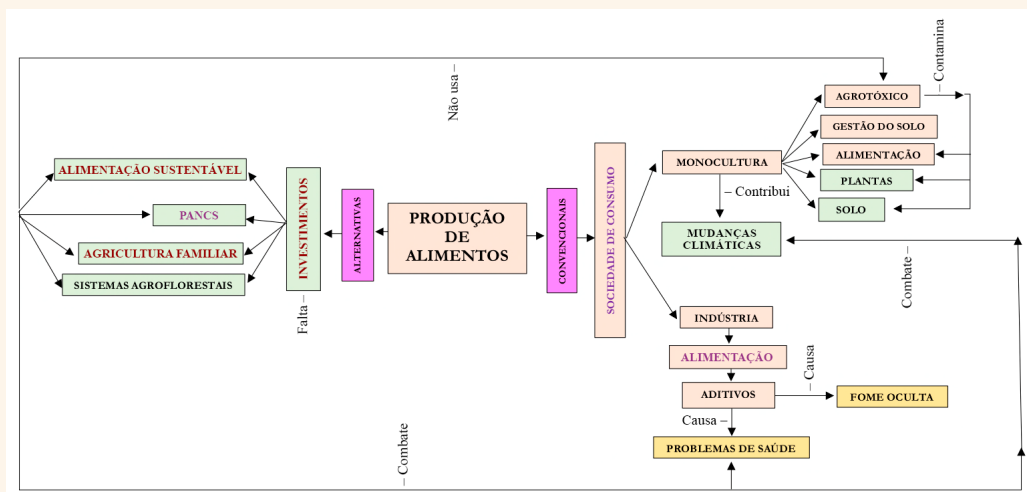
**Figura 1: Mapa conceitual elaborado pela CdP ao longo dos encontros de formação, que discutiam o crime ambiental de Brumadinho**



Fonte: arquivo pessoal.

Os mapas conceituais são diagramas que apresentam relações conceituais e estruturas de proposições, expressas pela conexão de dois ou mais conceitos (RUIZ-MORENO et al., 2007). Eles têm se consolidado como um instrumento notável de representação da aprendizagem em sala de aula, ao esquematizar os links e inferências de pensamento dos alunos.

O mapa indica conceitos, contemplando dimensões ambientais (cor verde), econômicas (cor vermelha) e de saúde (cor amarela), o que representa uma expansão na compreensão dos aspectos envolvidos na temática. Ademais, é constituído um grande número de inter-relações multiníveis e interseccionadas, dando complexidade ao diagrama e, consequentemente, à representação dos campos temáticos identificados. Construção semelhante é identificada no mapa conceitual elaborado durante discussões sobre a produção de alimentos na sociedade (Figura 2).

**Figura 2: Mapa conceitual elaborado para orientação da discussão sobre aspectos da produção de alimentos na sociedade**

Fonte: arquivo pessoal.

Nesse diagrama, a complexidade das inter-relações é expressa não só pelos links e intersecções, mas também pelo esquema de cores, que destaca o caráter multifacetado dos conceitos como "alimentação sustentável", que assumem dimensões ambientais (fundo verde) e econômicas (letra vermelha). A discussão sobre as plantas alimentícias não-convencionais (PANCS) igualmente envolve questões ambientais (fundo verde) e culturais (letra lilás).

Esses são exemplos de construções coletivas de sentidos e significados proporcionadas pela comunidade de práticas. São momentos únicos de formação, que dificilmente seriam experienciados por licenciandos em cursos de formação inicial ou por professores em uma formação permanente. Tais dados endossam o papel das CdP na qualificação docente, ao se constituir como um espaço que permite o desenvolvimento profissional em seus diversos aspectos: cognitivos, científicos, pedagógicos, sociais, políticos e éticos (REIS, 2016).

## Considerações finais

O contexto de emergência planetária exige a atuação dos sujeitos, a partir de uma racionalidade e uma subjetividade baseadas e engajadas em princípios e valores socioambientais. Essa conjuntura pressupõe a construção de um projeto educativo amplo, em que a educação científica assume um papel crítico, que discute os atravessamentos políticos, econômicos e sociais da ciência e da tecnologia na sociedade e no ambiente, utilizando os conhecimentos historicamente acumulados para a transformação de realidades sociais e ambientais injustas.

Isso implica a construção de uma base de conhecimentos que subsidia uma representação ampla e complexa da realidade, de modo a permitir o trabalho com abordagens de ensino de ciências críticas. Para isso, faz-se necessária uma mudança epistemológica na formação de professores, com a renovação,

integração e ampliação dos espaços e conhecimentos necessários à docência em ciências numa perspectiva crítica.

Sendo assim, consideramos a proposta das comunidades de prática como outra institucionalidade, um terceiro espaço formativo dos professores (NÓVOA, 2019). Esse argumento é sustentado por dados oriundos das nossas experiências de aprendizagem no coletivo social conformado no “Programa de Iniciação Científica”, que foi pensado como um ambiente de construção coletiva e tem conciliado a formação acadêmica com o exercício profissional por meio de relações interinstitucionais.

Como consequência de relações horizontais e não-hierárquicas, estabelecidas pela colaboração e pela convivência negociada, e com a valorização e reconhecimento das *expertises*, observam-se contribuições significativas desse espaço para a aquisição de saberes elementares para o exercício da docência, em uma ação pedagógica social, política e ambientalmente engajada. Isso porque o sistema de aprendizagem conformado permite a aquisição de novos códigos, que problematizam e adensam a compreensão e a representação dos problemas socioambientais, evidenciando os interesses envolvidos.

Dessa forma, a comunidade de práticas passa a atuar, também, como uma rede de segurança, de apoio mútuo e de valorização da docência, indo de encontro a ações de precarização da profissão que buscam flexibilizar o trabalho de ensino, ressignificando-o, a despeito de sua natureza complexa como processo de transmissão de informações. Na contramão desses movimentos, o trabalho nesses espaços permite autonomia, voz e protagonismo aos docentes, por tomarem consciência de que são sujeitos ativos na construção do seu fazer pedagógico.

## Referências


BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, 2005.

BERNARDO, José Roberto R.; REIS, Pedro Guilherme R. A formação do professor de ciências e os desafios da prática em questões sociocientíficas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, 2020.

BLACKMORE, Chris. (ed.). **Social learnings systems and communities of practice**. London: Springer, 2010.

BRASIL. **Parecer resolução nº 1, de 2 de julho de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2019.

CACHAPUZ, António *et al.* (org.). **A necessária renovação do ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPELO, Ana; PEDROSA, Maria A. Formação Inicial de professores de ciências, problemas atuais e percursos investigativos. *In:* SANTOS, Wildson Luiz P.; AULER, Décio (org.). **CTS e Educação Científica:** desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

CARVALHO, Anna Maria P. Prefácio. *In:* CACHAPUZ, António *et al.* (org.). **A necessária renovação do ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL-PÉREZ, Daniel; VILCHES, Amparo. Importância da Educação Científica na Sociedade Actual. *In:* CACHAPUZ, António *et al.* (org.). **A necessária renovação do ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINELLI, Núbia Rosa B. S. Comunidades de Prática como Possibilidade de inovação no ensino e aprendizagem de ciências. *In:* ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Atas** [...]. Florianópolis, 2014. p. 1-18.

MENEZES, Luis Carlos de. Características convergentes no ensino de ciências nos países ibero-americanos e na formação de seus professores. *In:* MENEZES, Luis Carlos de (org.). **Formação continuada de professores de ciências**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

REIS, Pedro. O Papel das comunidades de prática na promoção do desenvolvimento profissional de professores e do diálogo entre a escola e a universidade. *In:* **GENOVESE,** Luis Gonzaga R. *et al.* **Diálogo entre as múltiplas perspectivas na pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

**REIS**, Pedro. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sociocientíficas: uma questão de cidadania. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 3, n. 1, 2013.

RUIZ-MORENO, Lidia *et al.* **Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise**. Ciência & Educação, v. 13, n. 3, 2007.

SANTOS, Wildson Luiz P. Significados da educação científica com enfoque CTS. *In:* SANTOS, Wildson Luiz P.; AULER, Décio (org.). **CTS e Educação Científica:** desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, 1995.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Havard Educational Review**, v. 57, n. 1, 1987.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2014.

SHULMAN, Lee S. Just in case: reflections on learning from experience. *In:* COLBERT, Joel; TRIMBLE, Kimberly; DESBERG, Peter (ed.). **The case for education**. Contemporary approaches for using case methods. Needham Height: Allyn & Bacon, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. **Declaração de Incheon – Educação 2030:** Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva, equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2016.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice:** Learning, Meaning, and Identity. [1ª edição, 1998], 20ª reimpressão. United Kingdom: Cambridge University Press, 2016.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *In*: BLACKMORE, Chris (ed.). **Social learnings systems and communities of practice**. London: Springer, 2010.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard A.; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice:** a guide to managing knowledge. United States: Harvard University Press, 2002.

Capítulo 14

# Saberes docentes na educação física

*Cassia Ludmila Paulo Vicente dos Santos*

## Introdução

O período que passei cursando a pós-graduação em Educação Física Escolar no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) foi de bastante autoconhecimento, despertando uma necessidade de inflexão sobre quem eu era enquanto aluna, sobre a trajetória que percorri até chegar àquela turma e sobre a maneira com que o que eu vivia ali influía em minha identidade como professora. Essa inflexão e o sentimento de pertencimento ao curso ocorreram quando houve o questionamento: por que escolheu ser professor? O que te motiva? Em um momento catártico e a partir das palavras compartilhadas entre colegas, comecei a refletir também sobre o quão interessante é conhecer os diferentes caminhos percorridos por cada um. Mas de que se constitui essa trajetória? A partir dos estudos de Tardif (2014), podemos inferir que se origina dos saberes que são construídos pelos indivíduos, embasados por suas bagagens pessoais, acadêmicas e profissionais. Além disso, o conhecimento que constitui essa trajetória integra de alguma forma a composição da identidade docente desses professores.

Nóvoa (1995) afirma que “a construção de identidades passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 1995, p. 16). Ou seja, conhecer os saberes produzidos na vivência de cada um, implica entender o processo de formação de sua identidade profissional, do seu ser professor.

Analisando o atual contexto político, em que professores têm seu papel cada vez mais questionado e são culpabilizados pelas mazelas da educação, torna-se relevante analisar o quanto e como os saberes mobilizados por eles na construção de sua profissionalidade têm sido discutidos, considerando a compreensão e a valorização da complexidade inerente à profissão professor, seja na formação inicial seja na continuada.

## Saberes profissionais

Considerando que nossas experiências de vida influenciam nossas escolhas profissionais e, consequentemente, os caminhos que traçamos para alcançar o que desejamos na profissão, entendemos saberes profissionais como parte da vida do professor. Ao falar sobre isso, Tardif (2014) pluraliza esses conhecimentos e os categoriza, facilitando a compreensão e explorando diversos aspectos da trajetória dos docentes. Para o autor, os saberes da formação profissional são transmitidos pelas instituições de ensino: os saberes disciplinares dizem respeito ao que foi definido e selecionado pela universidade; os saberes curriculares dizem respeito aos programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que os professores devem aprender e aplicar; e os saberes experienciais ou práticos são aqueles desenvolvidos no exercício de suas funções e na prática da profissão.

Apesar de os professores vivenciarem, teoricamente, os mesmos momentos em sua formação, seus saberes se formam de maneiras distintas. De acordo com Tardif (2014), os saberes são temporais, ou seja, desenvolvem-se ao longo do tempo e estão vinculados a determinadas circunstâncias; por isso são plurais e heterogêneos, pois originam-se de diversas fontes e são usados de formas diferentes pelos indivíduos. Os saberes de formação profissional – disciplinares, curriculares e experienciais –, quando vistos de forma temporal, plural e heterogênea, mostram a singularidade a qual estão sujeitos conforme as vivências de cada professor.

Para Tardif, "o saber profissional [...] está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc." (TARDIF, 2014, p. 64). Dessa forma, compreender os saberes de um professor significa explorar toda sua história pessoal e escolar, ou seja, aprofundar-se na experiência desde quando era aluno da educação

básica, até seu momento atual, percorrendo todas as nuances desse processo.

## Identidade docente

Atrelado aos conceitos formativos do saber docente, encontra-se a sua identidade. Certamente, compreender a formação dos saberes inclui, também, a construção da identidade, na medida em que o "ser professor" se constitui na natureza de suas experiências pessoais e profissionais. Para além disso, a identidade docente pode ser entendida como a maneira com que o professor se vê em sua profissionalidade. Nóvoa (1995) nos chama atenção ao escrever sobre a construção identitária do professor:

> [...] A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (NÓVOA, 1995, p. 16, grifo nosso).

Sabendo que o processo de construção da identidade versa sobre a maneira como o professor se identifica dentro da profissão, torna-se importante compreender os mecanismos utilizados e os momentos que marcam essa construção. Sobre esses momentos, destacam-se os conceitos dos três "A" do processo identitário:

> A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de *projectos* [...]; A de *Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras para agir, se jogam decisões de foro profissional e pessoal. [...] Todos sabemos que o sucesso e o insucesso de

> certas experiências "marcam" a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula. A de *Autoconsciência*, [...] porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação (NÓVOA, 1995, p. 16, grifos nossos).

Considerando esses conceitos, podemos deduzir que essa identidade é mutável, pois os valores, escolhas e reflexões podem variar de acordo com cada experiência. Assim, entende-se que a identidade docente surge das particularidades a que o professor está sujeito durante seu cotidiano escolar, e que a trajetória vivida por ele resulta na construção e transformação dos seus saberes e identidade docentes.

## O estado da arte: o que as pesquisas sobre saberes docentes dizem

Para identificar na produção científica da área nos últimos 10 anos a presença e relevância dos estudos sobre os saberes docentes na educação física, realizamos uma revisão de literatura, também com o objetivo de compreender o diálogo deles com a identidade docente, considerada aqui como a imagem que o professor tem de si. O propósito é, como afirma Tardif, "compreender a natureza desses saberes assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores" (TARDIF, 2014, p. 256).

Esta pesquisa de cunho qualitativo se caracteriza como uma revisão sistemática de literatura, seguida de análise de conteúdo, permitindo um aprofundamento nos artigos selecionados. A coleta de dados ocorreu no mês de novembro de 2019, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), restringindo-se a artigos revisados por pares publicados nos últimos dez anos.

Os descritores "educação física" e "saberes docentes" foram combinados para a busca, resultando em 45 publicações. Após um processo de refinamento seguido de leitura exploratória, restaram sete artigos como *corpus* de análise. Os textos selecionados passaram por uma leitura mais detalhada, da qual surgiram as categorias de análise, que buscam explorar cada um dos trabalhos, suas semelhanças e diferenças, além de procurar pistas para responder os objetivos da pesquisa.

As categorias listadas e discutidas a seguir relacionam-se com o objetivo do trabalho, esclarecendo detalhes dos artigos. São elas: sujeitos e campos de atuação; referencial teórico; procedimentos e instrumentos; e saberes e identidade docente.

## Sobre os sujeitos e campo de atuação

Os estudos, em sua maioria, analisam como os saberes docentes são mobilizados, dividindo-se entre professores em formação inicial (PF1) e professores formados (PF2). Em relação aos professores em formação, há um enfoque em compreender como os discentes utilizaram os novos saberes propiciados pelas reflexões trazidas pelos pesquisadores e quais foram os saberes adquiridos no período da faculdade em que experienciam a docência: o estágio supervisionado.

**Quadro 1: Artigos que enfatizam os saberes dos professores em formação inicial**

| Título | Autor | Ano |
|---|---|---|
| "O que eu transformaria? Muita coisa!": os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em educação física | Luis Eugênio Martiny; Pierre Normando Gomes-da-Silva | 2011 |
| A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial | Luis Eugênio Martiny; Pierre Normando Gomes-da-Silva | 2014 |

| Título | Autor | Ano |
|---|---|---|
| Estágio supervisionado na educação física: a mobilização dos saberes docente | Taynara Franco de Carvalho; Samuel de Souza Neto | 2019 |
| O estágio curricular supervisionado em educação física: saberes docentes e a relação teoria-prática | Josué José de Carvalho Filho, Tania Suely Azevedo Brasileiro e Samuel de Souza Neto | 2019 |

Fonte: elaborado pela autora.

Existe a mesma preocupação no que diz respeito aos professores formados, mas em perspectivas distintas. Enquanto um trabalho se debruça em entender a construção dos saberes em professores que atuam em escola de educação especial, o outro procura perceber a mobilização dos saberes a partir de reflexões sobre suas práticas construídas pelos professores, pesquisadores e alunos, através de estímulos visuais e narrativas. Além disso, há um estudo que faz uma revisão de literatura que reflete sobre o processo de formação e trabalho do professor.

**Quadro 2: Artigos que enfatizam os saberes dos professores formados**

| Título | Autor | Ano |
|---|---|---|
| Entre foto (e) grafias: percursos e indícios da produção de saberes docentes no cotidiano escolar | Admir Soares de Almeida Junior e Guilherme do Val Toledo Prado | 2013 |
| Formação e intervenção do professor de educação física: reflexões pertinentes | Khaled Omar Mohamad El Tassa, Marisa Schneckenberg e Gilmar de Carvalho Cruz | 2015 |

| Título | Autor | Ano |
|---|---|---|
| O processo de construção dos saberes docentes de professores de educação física atuantes em escolas de educação especial | Veronica Jocasta Casarotto e Hugo Norberto Krug | 2016 |

Fonte: elaborado pela autora.

Almeida Junior e Prado (2013) focam seu estudo em 4 PF2, três mulheres e um homem, atuantes em escolas municipais de Belo Horizonte (MG). Os participantes foram levados a analisar sua prática docente através de registros fotográficos selecionados e organizados por eles. Posteriormente, suas reflexões foram registradas em narrativas escritas e orais. Cabe ressaltar que, entre os artigos analisados, esse foi o único que utilizou imagens para instigar a reflexão dos professores. Trata-se de uma estratégia interessante de investigação, pois, como disse a professora Renata (participante do estudo) em entrevista aos autores, "[...] elas me apresentam detalhes que eu não consigo perceber no momento em que acontecem" (ALMEIDA JUNIOR; PRADO, 2013, p. 74).

Essa visualização das aulas permitiu que os professores percebessem suas expressões faciais e de seus alunos, seu posicionamento durante as aulas e o arranjo criado pelos alunos durante as atividades. Assim, eles puderam analisar seu trabalho, pensando nas reorganizações de seus saberes para suprir o que não lhes agradou. Além disso, a organização das imagens, lida no artigo como um "mapa visual", foi interpretada pelos autores como uma personificação do percurso dos professores.

Casarotto e Krug (2016) envolveram em seu artigo três professores que atuam em duas escolas municipais de educação especial localizadas em Santa Maria (RS). Os participantes – um homem de 54 anos, pós-graduado com 28 anos de magistério e um na educação especial; e duas mulheres, com 37 e 46 anos, a

primeira pós-graduada com 11 anos de magistério e oito de educação especial, e a segunda com 25 de magistério – foram submetidos a uma entrevista semiestruturada que permitiu relatar seus pensamentos e vivências como professores na educação especial. Através da análise do artigo, percebemos a carência de experiência e conteúdo na formação inicial e continuada para atuação com esse público. Há pouco incentivo do governo e o professor se torna responsável por essa especialização. Eles foram questionados sobre os saberes docentes e, apesar de comentários sobre a relação teoria-prática, a realidade deixa claro que existe um movimento de reflexão da prática, sem ponderação da teoria. Isso acontece tanto acadêmica quanto pessoalmente, já que dois dos professores, por exemplo, não tinham costume de materializar seus planejamentos. É possível deduzir que, pela escassez de saberes curriculares e disciplinares sobre a temática da educação especial, os docentes se apegaram e construíram seus saberes e identidade a partir de suas experiências.

Tassa e demais autores (2015) fazem uma revisão de literatura que discute a formação docente e atuação profissional à luz de conhecimentos científicos, concepções contemporâneas da EF e da política educacional da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. Os autores versam sobre os avanços na valorização da educação física a partir de sua legitimidade como componente curricular da educação básica baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), assim como na proposta pedagógica da área de educação física de Ponta Grossa, que é corroborada por outros documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) – Educação Física (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) – Educação Física (PARANÁ, 2008).

De acordo com os autores, os documentos propõem uma educação física que forme cidadãos de forma integral: conhecedores de seus direitos e deveres e preparados para exercer sua cidadania. Nesse sentido, torna-se importante uma formação de professores que acompanhe esses avanços, pois

se eles compreendem o valor social da disciplina durante sua formação, também os seus alunos vivenciarão "uma cultura corporal comprometida com a sociedade justa e democrática" (TASSA et al., 2015, p. 501), criando, a partir de suas experiências, uma educação física que aconteça de acordo com o contexto escolar. Nessa perspectiva, os autores compreendem que os saberes adquiridos e reconstruídos pelos professores antes e durante a formação, seja a inicial, seja continuada, e em seu trabalho docente, corroboram para a execução de uma educação física emancipatória respaldada pelos documentos oficiais. Compreendemos que, na prática, o foco do artigo não é a discussão sobre os saberes docentes, mas o assunto perpassa esse tema, na medida em que põe os saberes (utilizando a categorização feita por Tardif) como um dos principais mecanismos para edificar uma EF valorizada que forme cidadãos autônomos.

Martiny e Gomes-da-Silva (2011) analisaram os relatórios de estágio de oito estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) matriculados na disciplina de estágio supervisionado que atuaram em uma escola municipal de João Pessoa (PB). Os autores procuraram relacionar os relatos com os saberes conceituados por Tardif (2008), comparando-os com outros autores como Ferreira (2002) e Gauthier e demais autores (2006, apud Martiny e Gomes-da-Silva, 2011) e categorizando-os em saberes experienciais (subdivididos entre prático e existencial), escolares e não-saberes.

Observamos, assim como os autores, como o estágio supervisionado permitiu que os estudantes mobilizassem a todo instante diversos saberes, reciclando-os a partir de novas situações que surgiram durante o estágio e exercitando a reversibilidade da relação teoria-prática. É interessante reparar no surgimento de uma categoria que engloba situações-problema que os estudantes não foram capazes de solucionar, relacionadas aos seus sentimentos e inquietações, como inseguranças ao lecionar e questionamentos em relação à profissão. Destaca-se, mais

uma vez, a trajetória descrita em trabalhos anteriores sobre a construção dos saberes, mas com um importante acréscimo: a atenção aos sentimentos dos atores do estudo. Se Nóvoa (1995) diz que, se tratando de professores, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, infere-se que também é impossível separar os sentimentos e inquietações do agir pedagógico.

Em seu artigo mais recente, Martiny e Gomes-da-Silva (2014) dirigiram sua pesquisa a três PF2, um homem e duas mulheres, alunos da UFPB matriculados na disciplina prática de ensino da educação física, que atuaram em escolas municipais de João Pessoa (PB). A reflexão sobre saberes objetivada pelos autores foi balizada por um processo dividido em três etapas: observação participante, grupos focais e registro de documentos escritos pelos estudantes. Eles destacaram que o caminho formativo traçado pelos participantes compreende um ciclo que se retroalimenta, composto pelas etapas de ação/observação, reflexão e nova ação/observação. Os autores perceberam que esse ciclo forma uma base estruturante que sustenta a formação e manipulação dos saberes, até que se tornem ensináveis. Pensando nisso, entendemos que esse processo reflexivo é inerente à profissão, sendo perceptível até nas primeiras experiências docentes dos indivíduos, como registrado no artigo em questão.

Carvalho e Souza Neto (2019) buscaram discutir os saberes do ponto de vista de professores em formação e formados. Participaram dez estudantes de uma universidade pública do estado de São Paulo, do 8º semestre do curso de licenciatura em Educação Física; e sete professores que atuam no ensino público, sendo dois na esfera municipal, quatro na estadual e um em ambas as esferas de São Paulo, com tempo de magistério entre 5 a 28 anos, que receberam os estudantes em suas escolas durante o período de estágio supervisionado. Todos os participantes, professores e estudantes, foram submetidos a uma entrevista semiestruturada que mostrou certo consenso entre opiniões e experiências em relação à construção dos saberes.

Existe um acordo sobre a continuidade desse processo, tanto para quem está iniciando-o academicamente quanto para quem já está familiarizado com ele e todos consideraram o período escolar como importante fonte para suas práticas pedagógicas.

Os autores concluíram que os saberes disciplinares e curriculares definidos por Tardif (2000) foram mais mobilizados pelos estudantes, além de sua bagagem oriunda da educação básica. Além disso, perceberam que os professores utilizavam o domínio dos seus saberes para auxiliar os estudantes em sua experiência docente durante o estágio, sendo agentes formadores nesse processo.

Carvalho Filho, Brasileiro e Souza Neto (2019) desenvolveram seu trabalho com quatorze alunos da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e dois professores da mesma instituição, sendo um coordenador do curso de educação física e o outro professor titular das disciplinas de estágio supervisionado I, II, III e IV. Todos os envolvidos foram submetidos a um questionário e uma entrevista. Além disso, os pesquisadores analisaram o projeto pedagógico curricular do curso e as diretrizes curriculares vigentes. Os autores encontraram consonância entre o que dizem os documentos e as falas dos professores e estudantes no que diz respeito a importância do estágio supervisionado na formação dos licenciandos, assim como na construção dos saberes; além da capacidade dos estudantes em estabelecer conexão entre teoria e prática, afirmando a ideia de indissociabilidade dos conceitos. Mais uma vez, o estágio supervisionado é tratado como um momento de impulsão dos saberes docentes, pois permite ao estudante estabelecer elos entre conceitos, vivências pessoais e a prática docente, conduzindo o futuro professor à constante reflexão que permeia a profissão.

## Referencial teórico

Analisando o referencial teórico utilizado nos artigos, notamos a predominância dos estudos de Tardif para embasamento dos objetivos tratados, porém outros autores também surgem para dialogar sobre o tema, como pode ser visto no quadro:

**Quadro 3: Referenciais que dialogam sobre os saberes docentes**

| Artigo | Referencial Teórico | |
|---|---|---|
| | Educação | Educação Física |
| "O que eu transformaria? Muita coisa!": os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em educação física (2011) | Cecília M. Ferreira Borges; J. P. Ferreira; Clermont Gauthier; Maurice Tardif | Cecília M. Ferreira Borges |
| Entre foto (e) grafias: percursos e indícios da produção de saberes docentes no cotidiano escolar (2013) | António Nóvoa | – |
| A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial (2014) | Cecília M. Ferreira Borges; Yves Chevallard; Philippe Perrenoud; S.; Maurice Tardif | – |
| Formação e intervenção do professor de educação física: reflexões pertinentes (2015) | Maurice Tardif; Jacques Therrien | Cecília M. Ferreira Borges |
| O processo de construção dos saberes docentes de professores de educação física atuantes em escolas de educação especial (2016) | Selma G. Pimenta; Maurice Tardif | Ana Paula Bernardi e Hugo N. Krug; Alexandra. R. Silva e Hugo N. Krug |
| Estágio supervisionado na educação física: a mobilização dos saberes docente (2019) | Clermont Gauthier; Selma G. Pimenta; Maurice Tardif; António Nóvoa | Luis Eugênio Martiny, Pierre Normando Gomes-da-Silva |

| Artigo | Referencial Teórico | |
|---|---|---|
| | Educação | Educação Física |
| O estágio curricular supervisionado em educação física: saberes docentes e a relação teoria-prática (2019) | Maurice Tardif; Selma G. Pimenta | José Sergio P. Gallardo; Suraya C. Darido. |

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 3 expõe os autores que foram utilizados como referencial teórico para construir um diálogo com os saberes docentes dentro de cada artigo. A maioria utilizou textos de Tardif como parte de seu referencial teórico, exceto "Entre foto (e) grafias: percursos e indícios da produção de saberes docentes no cotidiano escolar", que se baseia principalmente em Nóvoa a respeito de identidade e saberes.

Percebemos que a maioria trata os saberes docentes no campo mais amplo da pesquisa em educação, sem que necessariamente estejam articuladas com autores que tratam da formação docente especificamente na educação física, como pode ser visto no quantitativo do quadro. Assim, constatamos que há uma presença discreta de autores da área da EF na construção de um diálogo com os saberes docentes e, quando aparecem, é de maneira superficial, não explorando os estudos do autor em relação ao tema. O artigo "Estágio supervisionado na educação física: a mobilização dos saberes docentes", por exemplo, traz ao menos cinco referências da área de educação física, mas quatro são utilizados de forma muito discreta ao longo do trabalho. O mesmo acontece no trabalho intitulado "O estágio curricular supervisionado em educação física: saberes docentes e a relação teoria-prática", que traz apenas dois autores da área da EF, Gallardo e Darido. E esta última, apesar de oferecer um conteúdo expressivo na área, está presente apenas através

de uma breve citação sobre a formação de professores de educação física.

Além disso, identificamos que alguns artigos apresentam certa fragilidade na construção do seu referencial teórico, como é o caso do texto "Entre foto (e) grafias: percursos e indícios da produção de saberes docentes no cotidiano escolar", que foca mais na descrição da metodologia, em detrimento dos teóricos que sustentam a pesquisa. Não por acaso, ele não apresenta referenciais específicos da EF, desfavorecendo ainda mais a discussão.

Também o estudo "A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial", apesar de apresentar mais referências, explora de forma superficial a maior parte delas, debilitando a abordagem de alguns conceitos e sem apresentar referencial específico do campo da educação física. Embora saibamos que Cecília Borges, pesquisadora presente no artigo, tenha trabalho publicado sobre saberes e formação docente na área específica da EF, o diálogo realizado no artigo não foi construído com essa obra da autora, e sim com outro estudo que aborda os saberes e formação docente de forma mais ampla. Isso justifica o posicionamento da autora na coluna do quadro correspondente ao referencial teórico da educação.

Tendo em vista a prevalência de Tardif, destacamos como são construídos os diálogos entre os conceitos de Tardif e outros autores na discussão do seu objeto de pesquisa.

O artigo "A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial", de Martiny e Gomes-da-Silva (2014), inicia com um diálogo entre Borges e Tardif, além de outros autores menos expressivos, sobre a existência de "um conjunto de saberes que está na base da profissão dos docentes" (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2014, p. 190). E ainda faz relação entre Perrenoud, Chevallard e Tardif, tratando da disposição dos saberes docentes no contexto da

formação inicial e na prática dos professores. Os autores trazem o conceito de transposição didática, presente em Perrenoud, como amplificador da utilização dos saberes docentes no contexto da intervenção escolar. Eles entendem que essa transposição didática, vista também por Chevallard como um processo pelo qual o saber passa até se tornar objeto de ensino, recai sobre a ação pedagógica dos professores. São identificados nesse momento dois grupos: os saberes para ensinar e os saberes a serem ensinados., ambos presentes nos estudos de Tardif sobre a formação inicial de professores.

Em "'O que eu transformaria? Muita coisa!' Os saberes e os não saberes presentes no estágio supervisionado em Educação Física", Martiny e Gomes-da-Silva (2011) realizam uma interlocução entre os estudos de Tardif, Gauthier e Borges, mostrando a "importância dos saberes docentes para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores" (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 577). Os autores identificaram na fala dos participantes da pesquisa o que chamaram de "saberes da prática", pautados em Borges, Ferreira e Tardif. Nesse sentido, fizeram uma relação entre os saberes experienciais de Tardif e o saber original de Ferreira, como os conhecimentos que surgem da prática docente propriamente dita. Além disso, as fontes pré-profissionais do saber-ensinar de Tardif são associadas com os saberes culturais de Ferreira, como os que são utilizados na prática docente, mas não provém da formação inicial nem da experiência pedagógica e sim da história de vida dos futuros professores.

Os autores de "Estágio supervisionado na Educação Física: mobilização dos saberes docente" constroem um diálogo entre Gauthier, Tardif, Pimenta e Martiny e Gomes-da-Silva sobre a importância da discussão dos saberes na formação de professores, dando ênfase no estágio supervisionado como momento crucial dessa jornada, além de trazer Nóvoa para discussão, valorizando a participação de professores mais experientes no processo de formação dos mais jovens. Estendendo essa

discussão, o artigo traz as ideias de Martiny e Gomes-da-Silva que versam sobre como a experiência do estágio permite aos futuros professores confrontar os saberes advindos da formação inicial com a realidade prática.

"A revisão de literatura Formação e intervenção do professor de Educação Física: reflexões pertinentes" traz uma correspondência entre os estudos de Borges e Therrien, estabelecendo vínculos entre os saberes adquiridos na formação inicial, na prática docente e nas experiências pessoais dos professores, promovendo a práxis pedagógica. Esses saberes são comparados aos categorizados por Tardif e é referenciado um estudo de Borges que identificou que as experiências esportivas, acadêmicas, profissionais e vividas no processo de escolarização contribuem com a construção do conhecimento mobilizado na prática escolar. Além disso, o texto permeia os estudos de Therrien, que falam sobre como o saber da experiência docente oriundo da prática social e pedagógica se mostra importante na formação do professor. Os conceitos de Borges e Therrien se assemelham aos de Tardif.

O trabalho "O estágio curricular supervisionado em educação física: saberes docentes e a relação teoria-prática" inicia a discussão sobre a mobilização dos saberes durante o estágio supervisionado, constatando que autores como Almeida e Pimenta, Gallardo, Pimenta e Lima e Tardif direcionam seus estudos para essa temática a fim de apontar melhorias na formação dos professores e na educação. Nesse artigo, é construído um diálogo com esses autores sobre a importância dos saberes, tanto práticos quanto teóricos, na formação de professores, com um olhar mais específico para a área da educação física, tendo Gallardo como referencial.

No artigo "O processo de construção dos saberes docentes de professores de educação física atuantes em escolas de educação especial", os autores se referem aos estudos de Pimenta e Tardif para discutir a dicotomia entre a origem e a aplicação do saber docente criada pela comunidade científica. Tardif diz que a

construção dos saberes seria de responsabilidade dos cientistas da educação, cabendo aos professores apenas transmiti-los. Os estudos de Pimenta indicam que, apesar da importância dos saberes pedagógicos, eles ainda recebem menor destaque, justamente devido à operacionalidade científica. Os autores, no entanto, mostram que esse dualismo não existe, na medida em que percebem que os saberes pedagógicos e a prática profissional confluem e se constroem pela relação entre atores, sujeitos e saberes, como aponta Tardif. A ideia é corroborada por Pimenta (2002, apud CASAROTTO; KRUG, 2016), que aponta que "os saberes pedagógicos embasam e são embasados pelas teorias, justamente porque elas são construídas a partir das vivências dos professores" (CASAROTTO; KRUG, 2016, p. 376).

## Procedimentos e instrumentos

Em relação ao aspecto técnico-metodológico, os artigos caracterizam-se como estudos de abordagem qualitativa, em sua maioria descritivos, com variabilidade de procedimentos e predominância de entrevista como técnica para coletas de dados.

**Quadro 4: Procedimentos e instrumentos de pesquisa**

| Estudo | Procedimento | Instrumento |
|---|---|---|
| Luis Eugênio Martiny e Pierre Normando Gomes-Da-Silva, 2011 | Documental | Relatórios |
| Veronica Jocasta Casarotto e Hugo Norberto Krug, 2016 | Estudo de casos múltiplos | Entrevista semiestruturada |
| Admir Soares De Almeida Junior e Guilherme Do Val Toledo Prado, 2013 | Estudo de caso | Fotografias, entrevistas gravadas em vídeo e textos |
| Luis Eugênio Martiny e Pierre Normando Gomes-Da-Silva, 2014 | Pesquisa-ação | Observação participante, grupos focais e textos |

| Estudo | Procedimento | Instrumento |
|---|---|---|
| Josué José de Carvalho Filho, Tania Suely Azevedo Brasileiro e Samuel de Souza Neto, 2019 | Estudo de caso | Questionário e Entrevista |
| Taynara Franco de Carvalho e Samuel de Souza Neto, 2019 | Pesquisa de campo | Entrevista semiestruturada |
| Khaled Omar Mohamad El Tassa, Marisa Schneckenberg e Gilmar de Carvalho Cruz, 2015 | Documental | Revisão de literatura |

Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos que os estudos, em geral, preocupam-se em utilizar instrumentos de coleta que valorizam a narrativa dos participantes, obtendo assim um maior detalhamento das experiências, sentimentos e reflexões. Essa atenção se torna importante quando se trata de saberes docentes, pois são os detalhes sobre a trajetória dos indivíduos que permitem perceber como eles se constroem.

Gil (2008) lista as vantagens da entrevista, o instrumento mais utilizado nas pesquisas analisadas:

> a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (GIL, 2008, p. 110).

Alguns trabalhos utilizaram fontes documentais como fotos, relatórios e textos escritos pelos atores das pesquisas. Sobre esses instrumentos, Gil (2008) comenta:

> Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas (GIL, 2008, p. 147).

Logo, percebemos que são métodos que coincidem com os objetivos dos artigos analisados, explorando o máximo possível os relatos e experiências dos participantes.

## Saberes docentes e identidade docente

Saberes docentes e identidade docente são conceitos que têm estreita relação. Assim, durante a leitura exploratória, foram identificados três artigos em que essa relação é destacada de forma muito clara.

No estudo que investiga a mobilização dos saberes docentes de professores formados e em formação que dividem a experiência do estágio supervisionado, os autores concluem:

> Compreendemos que os saberes estão sempre em construção e que o processo de escolarização – socialização, a prática pedagógica e a participação em cursos são momentos significativos para aquisição dos saberes e identidade docente (CARVALHO; SOUZA NETO, 2019, p.7).

Casarotto e Krug (2016), em seu trabalho sobre professores de educação física na educação especial, perceberam que os saberes dos participantes da pesquisa estão relacionados às suas identidades e às experiências pessoal e profissional, explicitando a importância da prática na construção de suas identidades. "É imprescindível refletir e contextualizar tais saberes com

o cotidiano escolar, para assim, compreender a importância que as experiências docentes carregam na construção da identidade profissional” (CASAROTTO; KRUG, 2016, p. 11).

Tassa e demais autores (2015), ao dissertarem sobre os saberes docentes, esclarecem também a relação com a identidade docente:

> Cabe ressaltar que esta discussão (*sobre saberes docentes*) possui íntima relação com a construção do profissional de Educação Física, pois esta se forma nas interações sociais com familiares, profissionais e colegas e, por meio das experiências adquiridas durante a trajetória escolar, esportiva, acadêmica e profissional (TASSA et al., 2015, p.5).

Sendo assim, consideramos que os artigos que têm como público-alvo professores em formação evidenciam a importância da experiência no estágio supervisionado para a construção dos saberes e da identidade docentes, amparando a constituição da identidade nas experiências a partir das quais os saberes se originam. A mesma relação ocorre nos artigos que têm como alvo professores formados, expondo a relação de interdependência dos conceitos, pois, na medida em que o professor amplia seus saberes, ele remodela sua identidade e, nesse processo, explora novas maneiras de empregar seus conhecimentos. Saberes e identidade estão em contínua e mútua transformação.

## Considerações finais

Esta revisão de literatura buscou conhecer a produção científica a respeito dos saberes docentes no campo da educação física nos últimos 10 anos. Pôde-se perceber a predominância do cunho qualitativo nos estudos, assim como o empenho dos pesquisadores em usar variados instrumentos de coleta de dados para tornar suas pesquisas fidedignas, utilizando

majoritariamente entrevistas, além de outras formas de criar narrativas.

Quanto à localidade, apesar de poucos, os artigos se mostram dispersos em território nacional, sendo dois oriundos da Paraíba, e os demais do Amazonas, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e Minas Gerais, todos desenvolvidos em escolas e universidades públicas.

Percebemos que há pouco detalhamento nas características dos indivíduos envolvidos, limitando-se em sua maioria à quantidade de pessoas, sua formação e o local onde a pesquisa foi realizada. Um dado interessante que poderia ser apresentado nos artigos é o tempo de magistério dos professores formados. Considerando os estudos de Tardif (2014), nos primeiros 5 anos os professores acumulam sua experiência fundamental: "A experiência fundamental tende a se transformar [...] numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional" (TARDIF, 2014, p. 51). Sendo assim, conhecer o tempo de magistério dos professores enriqueceria a discussão sobre a construção dos saberes, assim como da identidade docente.

Essa identidade docente e seu vínculo com os saberes é outro ponto de destaque e relevância, já que os conceitos se mostram diretamente proporcionais e dependentes. Segundo Moita (1992 apud NÓVOA, 1995), a construção da identidade tem dimensão espaço-temporal e possui a marca das experiências, das escolhas e das práticas desenvolvidas. Além disso, a autora acredita que esse processo de construção não se atém apenas a um enquadramento intraprofissional, mas também às interações entre os universos profissional e sociocultural. Já sabemos que essas experiências e sentimentos vividos pelo professor na construção da identidade são justamente os elementos que compõem os saberes continuamente construídos.

É importante ressaltar que os estudos deram foco tanto a professores em formação quanto aos formados, o que evidencia

a relevância dos saberes em toda a trajetória docente. Entre os saberes conceituados por Tardif (2014), notamos que os experienciais receberam maior relevância nas discussões dos artigos. Para justificar essa relevância, podemos destacar a fala de Tardif (2014):

> A experiência de trabalho [...] é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2014, p. 11, grifos do autor).

Comparando esses saberes aos mobilizados pelos participantes das pesquisas analisadas, percebemos que os experienciais receberam mais destaque nos artigos que tratavam de professores formados, pois foi a partir de suas experiências que os autores trouxeram à tona suas reflexões sobre o tema. Nos textos que trazem professores em formação para a discussão, é possível notar um equilíbrio entre saberes curriculares, disciplinares e experienciais. Consideramos que esse equilíbrio se deu devido ao momento pelo qual os estudantes estavam passando, ou seja, o estágio supervisionado, caracterizado como o período em que o licenciando vive suas primeiras experiências como professor e é provocado a refletir sobre elas em comunhão com seus professores e colegas à luz da formação teórica.

Surpreende o número reduzido de estudos que, de fato, investigam os saberes, mas entende-se que esse número também se deve às delimitações da pesquisa, pois não foram considerados outros tipos de publicações científicas como dissertações, livros e teses. Contudo, isso pode indicar uma lacuna no campo da educação física, uma vez que o diálogo é escasso entre os referenciais da educação e específicos da EF, considerando que a prática pedagógica na educação física apresenta peculiaridades

que podem oferecer elementos diferentes na construção dos saberes docentes.

Isso mostra que ainda é possível explorar esse tema, talvez de formas mais específicas, considerando as nuances pelas quais o professor de educação física é condicionado em sua vida profissional.

## Referências


ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Entre foto (e) grafias: percursos e indícios da produção de saberes docentes no cotidiano escolar. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 62-77, 2013. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/534. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

CARVALHO FILHO, Josué J.; BRASILEIRO, Tânia Suely A.; SOUZA NETO, Samuel; O estágio curricular supervisionado em Educação Física: Saberes docentes e a relação teoria-prática. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 147-158, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331082876_O_estagio_curricular_supervisionado_em_educacao_fisica_saberes_docentes_e_a_relacao_teoria-pratica. Acesso em: 20 maio 2022.

CARVALHO, Taynara Franco de; SOUZA NETO, Samuel de. Estágio supervisionado na Educação Física: a mobilização dos saberes docente, **Journal of physical education**, v. 30, n. 1, e-3047, 2019. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/42762. Acesso em: 10 jun. 2019.

CASAROTTO, Veronica Jocasta; KRUG, Hugo Norberto. O processo de construção dos saberes docentes de professores de Educação Física atuantes em escolas de educação especial. **Holos**, v. 8, n. 32, p. 338-378, 2016. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2468. Acesso em: 13 nov. 2019.

MARTINY, Luís Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 175-196, jan./abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 nov. 2019.

MARTINY, Luís Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 569-581, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/refuem/a/FyQKtRLw6vJ5njGZG6Y4Bhd/?lang=pt. Acesso em: 25 nov. 2019.

NÓVOA, António *et al.* Vidas de professores. *In:* NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física**. Paraná. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf . Acesso em: 15 mar. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. 2000. p. 5-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TASSA, Mohamed El *et al.* Formação e intervenção do professor de Educação Física: reflexões pertinentes. **Interciencia**, Caracas, v. 40, n. 7, p. 497-502, jul. 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/339/33940000010.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

Capítulo 15

# “Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família”: um chamado à sociedade brasileira

*Leina Jucá*

## Introdução

No Brasil, a educação ocupa variados espaços – concretos e abstratos – na vida das pessoas. Há quem enxergue a escola como espaço de vida: local onde são feitas as amizades e também as refeições, onde se está protegido. Há quem persiga o diploma como forma de melhoria de sua qualificação para o trabalho e, portanto, de melhoria das próprias condições de vida. Há quem compreenda o saber como única possibilidade viável de existência digna, de pensamento e ação autônomos. Há quem encontre profissão e ideais, futuro, esperança na educação. Há quem, na educação, perceba liberdade e a falta dela e, nessa, o perigo. Há quem entreveja direitos e, com esses, também deveres. Há quem, com ela, faça justiça… e há quem não o faça. Há quem dela faça assunto… para a sala, para o bar, para o plenário. O Brasil… o brasileiro anseia por educação!

O direito de todos os brasileiros à educação está estabelecido na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), que também estabelece quem deve garanti-lo – nesse caso, o Estado e a família – e seus objetivos: o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 123). Contudo, como pesquisas e dados revelam, e a grande maioria dos brasileiros sabe, por experiência, ainda estamos muito distantes de uma educação que, de fato, seja para todos e promova o exercício da liberdade política, da liberdade econômica e da cidadania. Passados pouco mais de 30 anos desde a redemocratização do país e da promulgação da Constituição Federal, a dívida histórica do Estado brasileiro para com a população no que se refere à garantia da educação ainda não foi sanada e, mais gravemente, parece estar cada dia mais longe de ser.

A Constituição Federal ainda é muito recente em termos históricos, o que poderia justificar o não cumprimento ou o cumprimento parcial dos deveres do Estado, porém existem muitas outras razões para essa falência que podem ser apontadas. Os

interesses da classe dominante, por exemplo, colocados em prática por meio das políticas econômicas adotadas no país, acabam por limitar os investimentos necessários à educação, negando direitos constitucionalmente garantidos.

Para além das muitas consequências para os brasileiros, interessa-me tratar aqui do círculo vicioso que se constrói quando são negados os direitos ao exercício da liberdade política e econômica e da cidadania. Nessa conjuntura, automaticamente é negada à população a percepção de seus direitos negligenciados e violados e, consequentemente, o potencial para exigir o exercício de seus direitos.

Um cidadão que não se sabe cidadão ou que não compreende o que cidadania significa será um sujeito sem liberdade política ou econômica e, portanto, sem poder reivindicatório, à mercê das políticas de Estado, principalmente as econômicas, que, para permitir sua sobrevivência, impõem a ele deveres e lhe negam direitos. Ele será um sujeito explorado porque ignorante[1] e ignorante porque explorado! Que consequências esse círculo vicioso pode gerar para a população brasileira? De que maneiras podemos superar os limites que ele nos impõe? Que Brasil teríamos se pudéssemos nos livrar desse vício? E como isso se relaciona às vidas diárias de cada um de nós? Este texto trata dessas questões.

## Um Brasil sem educação

A redemocratização do Brasil, após o fim do regime militar, possibilitou a elaboração da Constituição da República Federativa

---

1 A palavra *ignorante* está sendo usada aqui para referir-se àquele que ignora, que não tem conhecimento sobre algo. Nesse caso, está relacionada ao desconhecimento sobre as formas de organização social (considerando questões políticas, econômicas, históricas, culturais etc.) que impactam diretamente a vida daqueles que constituem e constroem (ainda que inadvertidamente) a sociedade na qual estão inseridos. Essa ignorância resulta, da forma como a compreendo, da falta de uma educação escolar que contribua para a expansão das capacidades de leitura crítica de texto e de mundo, o que, por sua vez, beneficiaria o desenvolvimento de seu senso de cidadania e, consequentemente, sua participação ativa na construção dessa mesma sociedade.

do Brasil, ora vigente. Apelidada de Constituição Cidadã, a Constituição de 1988 foi escrita em prol do estabelecimento e da consolidação da democracia e da noção de cidadania, no intuito de garantir direitos aos cidadãos e de estabelecer deveres ao Estado, construindo, assim, uma sociedade em que pudessem imperar igualdade e justiça social.

Em seu artigo 6º, a CF apresenta os direitos fundamentais de natureza social, afirmando que "[s]ão direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 1988, p. 18). O estabelecimento e a consolidação, portanto, de um Estado democrático e justo parece depender, dentre outros, do estabelecimento da educação como um direito de todo cidadão.

Em seu capítulo III, seção I, artigo 205, a CF afirma que "a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 123). O artigo 206 prevê os princípios sobre os quais o ensino deverá ser ministrado, incluindo a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", a "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais" e a "garantia de padrão de qualidade" (BRASIL, 1988, p. 123).

A garantia de acesso à educação gratuita e de qualidade a todos os cidadãos faz-se, assim, condição *sine qua non* para o estabelecimento e para a manutenção do Estado democrático, uma vez que será por meio dela que o indivíduo terá acesso aos demais direitos sociais, possibilitando-lhe participação plena na sociedade, na política e na economia.

Nesse sentido, reforçou-se a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN (BRASIL, 1996), que, criada em 1961, sofreu modificações ao longo do tempo, tendo sua

mais recente versão promulgada em 1996 (Lei nº 9.394/96). São objetivos da LDBEN regularizar e organizar a educação brasileira com base nos princípios estabelecidos na CF, além de buscar meios para a consolidação de medidas capazes de melhorar o acesso e o financiamento das ações.

Contudo, os esforços empreendidos para garantir e reiterar, por meio da legislação, o direito à educação não foram suficientes. Pesquisas recentes realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) apontam profundas desigualdades no acesso à educação no Brasil. Ainda há, de acordo com os dados, mais de 16 milhões de pessoas analfabetas no país. As taxas de analfabetismo variam de acordo com critérios como região, renda, idade, cor ou raça. Assim, desse total, 11,46 milhões têm 15 anos ou mais, sendo 26% brancos e 73% pretos ou pardos. Os analfabetos com mais de 60 anos somam 5,87 milhões, entre os quais 29% são brancos e 70%, pretos ou pardos. Ainda segundo o IBGE, a média de anos de estudo entre as pessoas de 15 anos ou mais é de 10,3 anos entre brancos e de 8,7 anos entre pretos ou pardos. A pesquisa mostra, ainda, que entre as pessoas com 25 anos ou mais, 66,3 milhões (51%) havia concluído apenas o ensino fundamental em 2016 e pouco menos de 20 milhões (15,3%) concluíram o ensino superior, sendo 16,9% mulheres e 13,5% homens. Ainda há, portanto, um enorme Brasil sem educação.

Os objetivos da educação nacional, ou seja, o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 123), implicam, segundo Cara (2020), liberdade pessoal, política e de vida produtiva. Isso significa que educar uma pessoa permite que ela possa exercer suas liberdades de escolha e decisão em todos os campos que permeiam sua vida social, desde suas relações afetivas, passando por partidos políticos, até suas atividades laborais. Logo, ter acesso à educação significa ter a possibilidade de compreender a noção de cidadania, perceber-se cidadão e participar ativamente da sociedade. Uma pessoa sem acesso à

educação será, pois, uma pessoa incapacitada de exercer seus direitos, inclusive o direito de conhecer seus direitos.

## Educação: dever do Estado

A Constituição Cidadã ficou assim conhecida por, diferentemente daquelas que a antecederam, permitir a incorporação de emendas populares, além de ampliar e fortalecer direitos direitos individuais e garantir a "inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade [...]. O voto se torna permitido e facultativo a analfabetos e maiores de 16 anos. A educação fundamental é apresentada como obrigatória, universal e gratuita" (BRASIL, 2005). Também foi prevista a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) decenal, sancionado pela primeira vez em 2014 pelo Congresso Federal, por meio da Lei nº 13.005.

Com o objetivo principal de melhoria da qualidade da educação nacional por meio do aumento de investimentos, o PNE estabeleceu 20 metas a serem executadas entre 2014 e 2024. Elas abrangem todos os níveis de formação – da educação infantil ao ensino superior –, focalizando, inclusive, áreas mais frágeis, como a educação inclusiva, a taxa de escolaridade dos brasileiros e a formação e carreira docentes, além de questões relativas ao financiamento, buscando a ampliação dos investimentos da União em educação pública. A meta, nesse último caso, foi estabelecida em termos de percentual do Produto Interno Bruto (PIB) a ser investido na educação: 7% até 2019, com aumento gradativo até 10% do PIB em 2024, ano final de vigência do PNE.

Contudo, ainda que muitos esforços tenham sido empreendidos, governantes se enfrentam em debates acerca dos responsáveis pelos investimentos prioritários a serem feitos. Diante do aumento da dívida pública – em virtude, por exemplo, do pagamento dos juros dessa mesma dívida e da queda na arrecadação causada pela recessão –, o governo brasileiro decidiu

impor limites drásticos aos gastos públicos por meio da Emenda Constitucional 95, que alterou a constituição.

## Um dever ainda a ser cumprido

De autoria da Presidência da República, a então Proposta de Emenda à Constituição (PEC 55) foi aprovada em 13 de dezembro de 2016, quando passou a ter força de lei, transformando-se na Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016). Ela entrou em vigor no início de 2017 e objetiva instituir o "Novo Regime Fiscal no Âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União" (BRASIL, 2016).[2]

Por se tratar de uma proposta complexa, faz-se importante esclarecer que, embora defendida pelos líderes do então governo como uma medida necessária para frear o crescimento dos gastos públicos e para o equilíbrio das contas públicas, a proposta recebeu duras críticas tanto em nível nacional quanto internacional, principalmente por seu um limite (um "teto") de 20 anos – até 2036 – para as despesas a ser corrigido pelo índice da inflação, o que, para muitos, significa o congelamento dos valores destinados a essas despesas, inclusive no que se refere ao salário mínimo.

Denominada, portanto, PEC do Teto dos Gastos Públicos por parte do governo e da mídia – e PEC do Fim do Mundo por parte da bancada contrária ao projeto, bem como por uma parcela da população – a proposta, ao longo de seu trâmite, recebeu inúmeras manifestações contrárias, inclusive da Organização das Nações Unidas (ONU). A instituição em nota[3] publicada

---

2 Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=127337. Acesso em: 1 nov. 2016.

3 Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=21006 &LangID=E. Acesso em: 1 nov. 2016..

pelo Relator Especial[4] para a Pobreza Extrema e os Direitos Humanos, Philip Alston, apoiado pela Relatora Especial sobre o Direito à Educação, Koumbou Boly Barry, afirmou que

> [...] os planos do governo de congelar o gasto social no Brasil por 20 anos são inteiramente incompatíveis com as obrigações de direitos humanos do Brasil [...]. O efeito principal e inevitável da proposta de emenda constitucional elaborada para forçar um congelamento orçamentário como demonstração de prudência fiscal será o prejuízo aos mais pobres nas próximas décadas [...] se adotada, essa emenda bloqueará gastos em níveis inadequados e rapidamente decrescentes na saúde, educação e segurança social, portanto, colocando toda uma geração futura em risco de receber uma proteção social muito abaixo dos níveis atuais. [...] Vai atingir com mais força os brasileiros mais pobres e mais vulneráveis, aumentando os níveis de desigualdade em uma sociedade já extremamente desigual e, definitivamente, assinala que para o Brasil os direitos sociais terão muito baixa prioridade nos próximos vinte anos (ALSTON, 2016, p. 1).

Os alertas da ONU encontraram eco no Brasil, onde muitos chegaram, inclusive, a oferecer alternativas à proposta governamental, como o aumento da tributação sobre as grandes fortunas. A preocupação relacionada aos efeitos da Emenda 95 se deu em função da possibilidade de forte redução nos investimentos em educação e saúde (áreas que exigem alteração na Constituição Federal e, portanto, razão de ser da Emenda), das consequências que isso poderia ter sobre os brasileiros mais pobres e do incentivo à oferta de serviços privados em ambas as áreas. Tudo isso poderia causar forte impacto e retrocesso

4 "Os Relatores Especiais são parte do que é conhecido como Procedimentos Especiais do Conselho de Direitos Humanos. Procedimentos Especiais, o maior corpo de peritos independentes do sistema ONU para Direitos Humanos, é o nome dado aos mecanismos independentes para monitoramento do Conselho. Relatores especiais são especialistas em direitos humanos apontados pelo Conselho de Direitos Humanos para tratar de questões específicas de país ou temáticas em todo o mundo. Eles não são funcionários da ONU e são independentes de qualquer governo ou organização. Eles servem em capacidade individual e não recebem salário por seu trabalho." Informação disponível em: http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/SP/Pages/Welcomepage.aspx. Acesso em: 1 nov. 2016..

na educação pública e desconstruir o projeto de nação justa e igualitária preconizado pela CF.

Passados os dois primeiros anos de vigência da Emenda 95, começam a ser anunciados seus impactos. Figueiredo (2019), por exemplo, afirma que, embora o PNE tenha sido aprovado e estabelecido metas para a melhoria da educação nacional,

> [c]om a aprovação, em 2016, da Emenda Constitucional 95 (EC 95), entretanto, a destinação de verbas públicas para os setores sociais foi fortemente restringida, afetando também a educação. A partir daí a área vem sofrendo seguidos cortes de verbas, impossibilitando a implantação do PNE [...]. A conclusão é que há descumprimento progressivo da Meta 1, no tocante à educacao infantil/creche [...]. Elementos da política econômica do atual Governo impedem da mesma forma a consecução das demais metas do PNE (FIGUEIREDO, 2019, p. 466).

Assim, as expectativas, promessas e sonhos gerados com a promulgação da Constituição sofreram fortes golpes. Além da Emenda Constitucional 95, é importante mencionar que o desmonte do projeto público de nação justa e igualitária conta com outras medidas como a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017 – trabalho intermitente), a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Resolução CNE/CP nº 2/2017. Conforme comentam Pino e demais autores (2018):

> [...] a educação pública, direito de todos e dever do Estado, é abandonada e, o quanto possível, privatizada em nome da falta de eficiência e de recursos que, no mais, não faltam a outros setores de maior interesse econômico. [...] O sujeito cidadão deixa de ser a entidade de referência do modelo educacional posto, por inteiro, a serviço do sistema econômico. [...] Perde-se a noção de bem público acessível a todos por direito; dissolve-se o conceito de cidadania; transforma-se a

> educação/formação em aprendizagem e treinamento; reduz-se a constituição própria do nacional e social, promovendo novas formações de integração dos indivíduos e grupos que passam a ser modelados, em todas as esferas, privadas e sociais, sem garantias de mobilidade social e direito à igualdade (PINO et al., 2018, p. 519).

Vítima de discursos que a desacreditam e de ações que procuram imobilizá-la, a educação pública brasileira segue – encabrestada, amordaçada e acorrentada – rumo à privatização. Assim, o Estado se desobriga de seus deveres e abandona o projeto de educação cidadã e libertadora, reforçando o consumo de educação como mercadoria, atendendo aos interesses econômicos do sistema capitalista, sacrificando as maiorias e garantindo os lucros da minoria. Enfim, saqueia-se o povo, roubando-lhe o futuro.

## Um mecanismo (sutil) de roubo do futuro da nação

São de conhecimento público muitas das dificuldades enfrentadas por professores Brasil afora, tais como baixa remuneração, violência, elevada carga-horária de trabalho e falta de perspectivas na carreira docente, fatores considerados decisivos no momento de escolha do jovem por sua futura profissão. As condições de trabalho ofertadas aos professores acabam por contribuir para o desinteresse pela docência, o que gera sérias dificuldades para a oferta e para a manutenção da qualidade da educação nacional.

O que passa, muitas vezes, desapercebido aos olhos de muitos é o mecanismo (sutil) de roubo do futuro da nação. Esse roubo, parece-me, não está na imagem latente – escancarada, publicada e reiterada diariamente – da falta de qualidade da educação brasileira, da “incompetência” da escola e de seus professores ou da desvalorização social, econômica, histórica e

cultural da profissão docente. Na verdade, ele se configura pelo atual desmonte do projeto público de nação justa e igualitária, ocorrendo por meio daquilo que é concretamente executado – emendas constitucionais, medidas e reformas (trabalhista, tributária, da previdência, do ensino médio) –, e também se realiza, de forma sutil, como uma grave consequência dessas ações: a falta de formação docente adequada.

A formação adequada dos professores e professoras segue sendo um grave problema nacional, limitando o acesso de milhões de crianças e adolescentes a uma educação de qualidade e aprisionando-os ao círculo vicioso já mencionado. Esse contexto permanece apesar das garantias do Plano Nacional de Educação (PNE), que em sua Meta 15 objetiva:

> **[g]arantir**, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado **que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam** (BRASIL, 2014, grifos meus) [5].

Segundo dados do Censo Escolar 2019, elaborado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020)[6], é ainda muito alto o percentual de professores sem graduação e sem licenciatura nas áreas de conhecimento em que ensinam. Trata-se, por exemplo, do professor de física que ensina matemática ou do professor de história que complementa a carga horária ensinando geografia ou do bacharel em tradução que ensina língua estrangeira. Vale

---

5 Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 7 jan. 2021.

6 Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

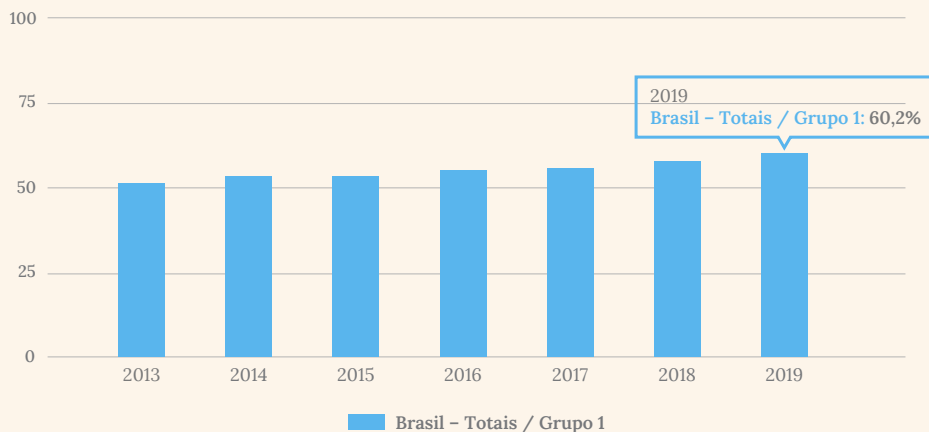
ressaltar que, entre os professores sem formação adequada, encontram-se também aqueles que nunca cursaram ou não concluíram a graduação – seja licenciatura ou bacharelado – e, assim, não possuem formação superior em nenhuma área, inclusive naquela em que lecionam.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é responsável por elaborar o indicador de adequação da formação docente, que "sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam [...]" (BRASIL, 2020, p. 87). Para fins de apresentação dos resultados, os dados são organizados em grupos, sendo que o

> **Grupo 1** [apresenta o] percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam (BRASIL, 2020, p. 87, grifos no original).

O grupo 1 inclui, portanto, os professores com formação adequada, e os demais grupos – 2, 3, 4 e 5 – abrange os docentes com bacharelado na mesma área que lecionam, com licenciatura ou bacharelado em área diferente daquela em que lecionam, com formação não categorizada na pesquisa e sem formação superior.

Com base nos dados publicados no Censo Escolar 2019 (BRASIL, 2020), o Gráfico 1, elaborado pelo Observatório da Criança, revela que, nacionalmente, 60,2% do professores que lecionam nos anos finais do ensino fundamental (EF, 6º ao 9º anos), possuem formação adequada, ou seja, licenciatura nas áreas em que ensinam. Desse modo, cerca 40% de docentes trabalham com crianças de 11 a 14 anos de idade sem formação adequada – licenciatura ou bacharelado (com complementação pedagógica).

**Gráfico 1: Adequação da formação docente no ensino fundamental**

Fonte: elaborado pelo Observatório da Criança [7].

Vale salientar que quadro semelhante se apresenta entre quem leciona no ensino médio, impactando a vida de adolescentes entre 15 e 17 anos, uma fase de percepções e decisões importantes nas vidas de todos nós, inclusive no que se refere aos caminhos sociais, afetivos, ideológicos e profissionais a serem tomados.

Dito isso, resta refletir sobre a maneira como a falta de formação adequada de parte dos docentes brasileiros pode impactar a vida de milhões de crianças e adolescentes, a ponto de constituir um mecanismo de roubo do futuro da nação.

Começarei pelo óbvio: a docência é uma profissão e espera-se que aqueles que nela atuam sejam, portanto, profissionais, também denominados professores ou docentes. Como é de conhecimento público, a formação de qualquer profissional passa, entre diversas coisas, pelo tipo de educação que recebe.

7 Disponível em: https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-fundamental/1077-adequacao-da-formacao-docente-no-ensino-fundamental?filters=1,1679. Acesso em: 11 jan. 2021.

Para se dizer médico, por exemplo, o aspirante precisa fazer um curso de medicina. Fazer o percurso formativo é o mínimo que se exige daqueles que almejam tornar-se profissionais de alguma área. Na docência não é – e não pode ser – diferente, ainda que muitos insistam nessa falácia, como é o caso daqueles que advogam em prol de uma docência baseada em notório saber, como se o conhecimento de uma determinada área e sua transmissão fossem suficientes para a prática da profissão. Ao contrário, o caráter de imprescindibilidade da formação docente se alicerça também no fato de que a

> **profissão de professor não é o mesmo que transmitir conhecimento** [...] não se pode ser professor sem combinar três tipos de conhecimento: saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar [...]; ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; [...] ter um conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho. **Sem esses tipos de conhecimento, é impossível ser professor. E quando se desvaloriza um deles, perde-se a dimensão do que é a formação de professores** (NÓVOA, 2016, grifos meus).

Os conhecimentos a que Nóvoa se refere são construídos, primeiramente, nos espaços de formação inicial de professores, ou seja, nos cursos de licenciatura – na Pedagogia, na Letras, na Geografia, na Matemática, na História, na Física, nas Artes, na Educação Física, na Biologia e assim por diante. Nessas e nas demais áreas do conhecimento que integram o currículo na educação básica, um professor formado em uma área (Física, por exemplo), mas atuante em outra (Matemática), correrá o sério risco de ofertar a seus alunos saberes superficiais sobre o conteúdo que ensina, ainda que, de alguma forma, sua formação tenha características ou conteúdos próximos. Algo semelhante tende a ocorrer quando um bacharel (em tradução, por exemplo)

que atua em sala de aula no ensino de línguas (língua inglesa). É provável, nesse caso, que o bacharel tenha vasto conhecimento sobre o conteúdo que ensina (que seja um usuário proficiente de inglês), mas lhe faltará, em virtude da ausência de formação adequada, conhecimentos sobre a prática docente relacionados a estratégias de ensino, planejamento de aulas, gerenciamento de turmas, elaboração de materiais didáticos, diferentes formas de avaliação e assim por diante.

Além do evidente prejuízo que isso possa causar aos alunos, aquele que ensina nessas condições se sentirá, muito provavelmente e em diversos momentos, inseguro e constrangido, obrigado a buscar saberes que desconhece, a fim de atender minimamente aos objetivos educacionais da disciplina estabelecidos nos documentos que orientam a educação básica em nível nacional, estadual e municipal apresentados no currículo escolar. Será portanto, que o aspirante à profissão docente terá acesso aos conhecimentos necessários à sua formação como profissional da docência, tornando-o capaz de realizar um trabalho de qualidade. Faz-se necessário atentar ao fato de que:

> se não há formação de professores de qualidade, não há ensino de qualidade, não há educação básica de qualidade [...]. Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente (NÓVOA, 2016).

Assim como nenhum de nós nasce médico, engenheiro ou advogado, "nenhum de nós nasce professor". A formação profissional na docência é, portanto, indispensável. E é assim, na falta reiterada de investimento financeiro e de apoio político e social à formação de professores, tanto inicial (cursos de licenciatura) quanto continuada (especialização, mestrado e doutorado), que

se rouba, sutilmente, o futuro da nação. Nessa sutileza que se pronunciam, por exemplo, discursos sobre a privatização da educação pública, inclusive das universidades federais, espaços dedicados à formação do professorado e à pesquisa. O discurso da privatização da educação no Brasil se constrói em torno de uma suposta incompetência das universidades em relação à formação de professores capacitados para atuar na educação básica e consequentemente, de uma suposta incompetência da escola de educação básica no que se refere à educação de nossas crianças e adolescentes.

Embora sejam públicas as consequências da falta de investimento na educação brasileira por parte do Estado – condições precárias das instalações de muitas escolas país afora, baixa remuneração dos profissionais da educação, baixa atratividade da profissão docente etc. – o discurso da privatização esconde que, sem apoio financeiro político e social à formação de professores, é impactada a qualidade da educação nacional de forma contundente. Isso significa que não basta o trabalho de formação docente realizado na universidade, as condições materiais de realização desse trabalho influenciam enormemente a qualidade da educação. Condições traduzidas, por exemplo:

- Na oferta e na manutenção de cursos de licenciatura, o que depende da construção e manutenção de universidades públicas e institutos federais país afora; da contratação, remuneração adequada e capacitação contínua do corpo docente; e

- No incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o que demanda a construção e a manutenção de espaços adequados para a realização de pesquisa (universidades, institutos, laboratórios, centros de pesquisa); a formação contínua e qualitativa de pesquisadores; a disponibilidade de recursos para a pesquisa (bolsas de estudo, verba de apoio à realização de projetos etc.).

Toda a sutileza do roubo do futuro da nação reside, justamente, na construção de discursos (como o da necessidade de privatizar a educação pública brasileira) e de narrativas (como as que contam sobre uma suposta incompetência dos educadores) que escondem ações – ou a falta delas – responsáveis pelo número insuficiente de professores na escola, pela substituição de professores de uma área por professores de outra área e, portanto, pelos altos índices de inadequação da formação docente revelados pelo Inep (BRASIL, 2020).

Embora ciente do círculo vicioso que aprisiona e submete milhões de brasileiros e brasileiras a vidas sacrificadas e injustas, como professora universitária e formadora de professores, espanto-me ainda com o tiro no próprio pé dado por uma grande parcela de nossa sociedade, que se abstém da exigência de acesso ao seu direito constitucional à educação pública, gratuita e de qualidade. Espanta-me que essas pessoas neguem apoio aos professores quando esses, lúcidos de seus deveres, mas órfãos do Estado, clamam pelo direito à realização digna e qualitativa do trabalho social que se propuseram a realizar em prol de uma vida melhor para todos. Não é de se espantar, no entanto, que exigências não sejam feitas acerca da oferta de formação gratuita e de qualidade para todos os professores do país, assim como não é de se espantar que se mantenha e se fortaleça esse ciclo que mantém muitos à miséria e à ignorância.

Resta a nós, caro leitor e cara leitora, refletir sobre quem e o que ganha, sobre quem e o que perde nessa história e, nela, sobre quais são as nossas – sua e minha – responsabilidades sociais e humanas diante disso tudo.

## Um Brasil que anseia por educação

Do quanto posto nestas páginas até aqui, vislumbram-se as demandas e compreende-se a existência de leis que determinam as responsabilidades e os deveres do Estado no que se refere ao acesso à educação gratuita e de qualidade por todo cidadão brasileiro. Ou seja, temos leis! Contudo, na vida diária, a implementação dessas leis não se faz concreta: temos leis, mas elas não são cumpridas. Daí a luta de grupos e movimentos sociais organizados em torno de ações reivindicatórias do direito à educação como um bem comum.

As pessoas envolvidas nessa luta percebem as consequências nefastas do descumprimento dessas leis, principalmente em um país em que há enorme desigualdade na distribuição de renda, como é o caso do Brasil (IBGE, 2018). Elas lutam porque sabem que a falta de educação (gratuita e de qualidade) dificulta o acesso ao conhecimento e impossibilita o exercício da cidadania e a interferência na construção da sociedade. Além disso, esse contexto produz indivíduos incapacitados para o trabalho qualificado e inviabiliza, assim, a obtenção de melhores empregos, que exigem qualificação, concebendo, portanto, o desemprego e estimulando o trabalho "escravo" ou, em termos mais atuais, a precarização ou a "uberização" do trabalho (ABÍLIO, 2019). Tudo isso gera baixa remuneração e baixa qualidade de vida e provoca a exclusão, a fome, a miséria, a violência, a morte e o agravamento das injustiças sociais. Reitera-se, assim, o círculo vicioso que nos aprisiona e compreende-se, afinal, que essa luta é condição *sine qua non* para a garantia da vida e da dignidade do ser humano. Por isso, lutamos. Por isso, lutemos...

## A quem interessa a ignorância do cidadão brasileiro?

Ao sistema capitalista!

Como sistema econômico sob o qual todos nos organizamos, o capitalismo está alicerçado na propriedade privada, visando o acúmulo de riquezas e o lucro. A propriedade privada – terras, fábricas, indústrias, maquinários, comércios –, assegurada pelo Estado por meio, por exemplo, da privatização de bens estatais, garante ao capitalista a posse dos meios de produção e seu uso para a geração de renda e de lucro e para o acúmulo de riquezas. Os trabalhadores, empregados nos meios de produção capitalistas, são remunerados, via salários, pelo uso de sua força de trabalho. Seus salários são, inclusive, fundamentais para a manutenção do funcionamento do sistema capitalista, visto que garantem o poder de consumir bens e serviços ofertados pelo mercado, que é responsável por determinar os preços por meio da lei da oferta e da procura.

Diferentemente da escravidão e da servidão que caracterizaram as relações de trabalho no passado, o sistema capitalista prevê, portanto, o trabalho assalariado. Os valores dos salários podem variar enormemente e essa variação pode depender de fatores como acesso à educação, qualificação profissional e grau de escolaridade. O valor do salário poderá ser determinante na qualidade de vida e poderá favorecer sua ascensão social. Contudo, uma vez que os salários compõem os custos de produção, é interesse dos donos dos meios de produção a baixa remuneração, pois isso contribui para a obtenção de lucros maiores e, consequentemente, para o acúmulo de riquezas (CARVALHO, 2018; CHUN, 2017). Daí resultam o enriquecimento de alguns poucos – os donos dos meios de produção – e o empobrecimento de muitos outros – principalmente aqueles que vendem a sua força de trabalho para a produção de bens e serviços, mas que, sem acesso ou com acesso restrito à educação, por exemplo, se veem obrigados a vendê-la barato, sujeitando-se

assim a condições de vida precárias. É de relações como essa que nasce a desigualdade social.

O sistema capitalista, contudo, é feito de pessoas e, nesse caso, pessoas que têm acesso à educação, talvez não gratuita, por opção e possibilidade, mas, sem dúvida alguma, de qualidade – seja lá o que isso, a esse ponto, possa significar. Elas têm acesso, portanto, ao conhecimento, ao exercício da cidadania, a possibilidades de ação para a construção/transformação da sociedade, à qualificação profissional, a uma vida qualitativa e digna. Se assim for, essas pessoas, embora provavelmente não lutem pelo direito à educação como um bem comum, saberão, certamente, as consequências da falta dela. Então, por que permitem e, em alguns casos, até estimulam o descumprimento da lei? Será o capital – o lucro, o acúmulo de riquezas, a manutenção de privilégios – a única justificativa?

## O que lhes/nos falta?

Ética!

Sim, ao capitalismo e às pessoas que a ele se associam incondicionalmente falta *ética*. A ética que lhes/nos tem faltado é aquela, compreendo, que Freire (1996) chamou de *ética universal do ser humano*, algo que se baseia na *solidariedade* como *compromisso entre as pessoas*. Conforme afirma o autor:

> não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena [...] a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir [...], falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa [...] (FREIRE, 1996, p. 7).

A *ética universal do ser humano* é, para Freire, algo pertencente à natureza humana e, assim sendo, indispensável à convivência, ou seja, ao *viver com* as pessoas. Como tal, ela estabelece a *responsabilidade* que cada um de nós tem/deveria ter consigo mesmo e com o outro, uma vez que estamos no mundo juntos, isto é, coexistimos e *somos um outro do outro*. Freire, portanto estabelece que:

> [...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 1996, p. 9).

Temos, com o correr da história e com a banalização da vida, agido de forma irresponsável uns com os outros e com o planeta, na falta de percepção, muitas vezes, do mal que infringimos ao outro e, certamente, do mal que infringimos a nós mesmos quando fazemos mal ao outro e, assim, transgredimos a ética. Como humanidade, temos ainda muito o que aprender e esperamos conseguir fazê-lo. Por isso, seguimos de mãos dadas com a esperança, na espera ativa, na ação, na atitude, na intervenção, na expressão das nossas vozes e das nossas ideias, na construção, na (re)invenção, no diálogo. Seguimos na esperança de que possamos transformar o mundo e nos transformar, sem esquecer jamais que a esperança não é "um cruzar de braços e esperar", mas sim um mover-se, pois somente a luta com esperança permite, de fato, esperar (FREIRE, 1987, p. 97).

## Um chamado à sociedade brasileira

Podemos mudar!

Sim, o que está posto em termos de sociedade, economia, política, direitos e deveres, realidade(s), verdade(s), foi construído por nós, conjuntamente, história afora. Não temos como nos furtar a essa responsabilidade, pois ainda que nada tenhamos feito, a falta de ação é, em si, uma forma de agir que tem consequências!

Vivemos, no Brasil atual, múltiplas crises simultâneas – a crise sanitária, causada pela covid-19 e pela precariedade histórica do nosso sistema de saúde, da nossa política e da nossa participação social; a crise política, causada pelas nossas heranças históricas e pela precariedade do nosso sistema educacional e, novamente, da nossa participação social; *a* crise econômica, causada por vários desses mesmos fatores, acrescidos da exploração pelo capitalismo selvagem do mundo globalizado, de nossas riquezas e de nossa força produtiva.

A grande maioria de nós, brasileiros comuns – não pertencentes àquele percentual mínimo da população que concentra a maior parte da renda do país – é testemunha do cotidiano e sabe que temos vivido muito mal! É verdade que muitos entre nós não percebem os mecanismos por meio dos quais essas vidas têm sido inventadas para nós e nem, tampouco, que contribuições temos dado para que estejam como estão, mas muitos percebem. Desses, alguns vão vivendo como podem, procurando usufruir do que podem, resguardando a si e aos seus, na tentativa de passar pela vida, incólumes. Outros se engajam em lutas, associam-se a grupos e a movimentos sociais, filiam-se a partidos políticos, adotam o serviço público como espaço de ação, participam de mobilizações presenciais e virtuais, na certeza de que não passaremos pela vida ilesos. Certamente, haverá, entre nós, aqueles que vivem um pouco de cada uma

dessas realidades e, também, aqueles que não se encaixam em nenhuma delas.

Fato é que a luta pelo direito à educação é de todo brasileiro, principalmente daqueles que, como você, leitor(a), e eu, tiveram a oportunidade do acesso a ela e podem, hoje, ler/escrever e construir sentidos de textos como este. Nossa responsabilidade é grande! Impossível, para gente como a gente, existir sem luta, uma vez que:

> [n]o momento em que os seres humanos [...] foram criando o mundo, inventando a linguagem, com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por consequência a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e indignidade, decência e o despudor, entre boniteza e a feiura do mundo [...] já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política (FREIRE, 1996, p. 30).

Observando o cenário político-ideológico que se apresenta hoje no Brasil, estamos, certamente, precisando fazer política, nas nossas salas de aula e também fora delas. Se considerarmos que educar é um ato político, conforme nos ensinou Freire, como educadores, seremos todos agentes políticos, assumindo, portanto, além dos nossos próprios direitos e deveres, o direito e o dever de educar para a escolha, para a decisão, para a luta... para a atividade política, enfim. A conjuntura atual obriga-nos, porém, a nos determos por um momento diante da observação retrospectiva de nossas práticas pedagógicas a fim de nos questionarmos, como professores(as) e formadores(as) de professores(as), acerca do que entendemos por educar e por fazer política; se, como educadores(as), nos percebemos como agentes políticos; e que tipo de política temos feito por meio de

nossas atividades docentes. Ou seja, precisamos perguntar e responder para nós mesmos: *como temos educado e para quê?*

Parece-me que, para muito além de uma bancada ruralista ou de uma bancada evangélica, precisamos, no exercício diário da atividade político-partidária, de uma bancada da educação composta por pesquisadores, formadores de professores, educadores, professores. Enfim, é necessário que sejam tomados os espaços ocupados quase sempre por quem pouco ou nada entende, de fato, o que educar significa – embora proponham e até implementem projetos, emendas e medidas provisórias em nome da educação nacional. Muitos desses conhecem as leis, é verdade, mas, por um motivo ou por outro, não se interessam em fazer cumpri-las em favor da cidadania, da democracia e de uma sociedade justa e igualitária. Podemos fazer política de várias formas e essa será, certamente, uma delas. Que nos juntemos, portanto, àqueles que sobram, que ocupemos também os espaços da política partidária e que, lá no plenário e fora dele, lutemos pelo bem comum e façamos essa política juntos, em prol de garantir a realização concreta do direito à educação gratuita e de qualidade, assegurado a todo brasileiro pela Constituição Cidadã.

Você, leitor/leitora, professor/professora, cidadão/cidadã deste país: o futuro também depende das suas ações no mundo – ou da falta delas. Como partícipes formalmente educados da sociedade, lutar pela educação é um dever que também nos compete. Se não podemos realizá-la na dimensão constitucionalmente estabelecida, devemos, então, reivindicar que o Estado cumpra o seu papel. Reconheçamos, como nos ensina Freire (1996, p. 9-10), "que somos seres condicionados, mas não determinados. [...] que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro [...] é problemático e não inexorável." Só assim poderemos romper o círculo vicioso que nos aprisiona e nos escraviza, e imaginar e construir outras possibilidades de coexistência. Que possamos, portanto, seguir juntos, criadores e criaturas de um outro futuro possível.

## Referências

ABÍLIO, Ludmila. C. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas:** Individuo y Sociedad, vol. 18, n. 3, Valparaiso, 2019, p. 1-11. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000300041. Acesso em: 3 jul. 2020.

ALSTON, Philip. NOTA À IMPRENSA – **Brasil**: Teto de 20 anos para o gasto publico violará direitos humanos, alerta relator da ONU. 2016. p. 1. Disponível em: https://ijf.org.br/nota-a-imprensa-brasil-teto-de-20-anos-para-o-gasto-publico-violara-direitos-humanos-alerta-relator-da-onu/. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, nº 8.036, de 11 de maio de 1990, e nº 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2017b]. Disponível em: http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13467-2017.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2017c]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2005. 16 p. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/copy_of_museu/publicacoes/arquivos-pdf/Constituicoes%20Brasileiras-PDF.pdf. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019:** resumo Técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** Uma Análise das Condições de Vida da população Brasileira. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2018. 151 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.

IBGE. **Acesso à educação ainda é desigual**. Agência IBGE Notícias, 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual. Acesso em: 7 jul. 2020.

CARA, Daniel. Educação: desafios do nosso tempo. **Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE. Acesso em: 18 maio 2020.

CARVALHO, Talita de. O que é o capitalismo? **Politize!**, dez. 2018. Disponível em: https://www.politize.com.br/capitalismo-o-que-e-o/. Acesso em: 12 jul. 2020.

CHUN, Christian W. **The discourses of Capitalism:** Everyday Economists and the Production of Common Sense. New York: Routledge, 2017.

FIGUEIREDO, Gil V. Reis. A Emenda Constitucional 95: empecilhos para cumprir o PNE. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 13, n. 26, p.465-480, maio/ago. 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1021. Acesso em: 28 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, António. O lugar da licenciatura [Entrevista cedida a Revista Educação]. **Revista Educação**. nov. 2016. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2016/11/08/o-lugar-da-licenciatura/. Acesso em: 10 jan. 2021.

PINO, Ivany Rodrigues *et al.* A educação no atual cenário político econômico mundial: a disputa eleitoral e os retrocessos na educação. Editorial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 515-521, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300515. Acesso em: 2 jul. 2020.

*Sobre os(as) autores(as)*

*Ada Magaly Matias Brasileiro* é graduada em Letras (português, inglês e suas literaturas); especialista em Língua Portuguesa, Didática e Tecnologia do Ensino Superior e Linguística, mestra em Língua Portuguesa e doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Dedica-se às áreas de metodologia científica, linguística aplicada e formação docente. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de produção de texto, escrita acadêmica, linguística aplicada, discurso e formação docente, interacionismo e metodologia científica. É autora dos livros: *A emoção na sala de aula* (1999), *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos* (2013), *Estilo e método* (2007), *Leitura e produção textual* (2015), *Como escrever textos acadêmicos e científicos* (2021) e de outras publicações que abrangem os temas linguagem, metodologia da pesquisa e formação do professor. Atualmente, é coordenadora do Centro de Extensão de Mariana (CEMAR) e do PIBID Linguagens UFOP.

*Ana Carla dos Santos Beja* é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e tem pós-graduação em Educação Especial pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Mestrado em educação em Ciências e Saúde pelo Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Nutes) da UFRJ (2013). Pós-graduação em Dança e Consciência Corporal na Universidade Estácio de Sá. Atualmente, atua como docente do curso de licenciatura em Química e do curso de especialização em Educação Física Escolar no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) *campus* Duque de Caxias. Tem experiência na área de educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, formação de professores, ensino de ciências e arte e educação.

*Ana Paula Martins Corrêa Bovo* fez o bacharelado em Linguística, a licenciatura em Letras e o mestrado em Letras na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Fez o doutorado em Letras na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Possui também especialização em Educação pelo Centro Universitário do Sul de Minas, no qual atuou como professora e coordenadora de curso. Foi também coordenadora do Laboratório de Produção de Materiais Didáticos do Centro de Apoio à Educação a Distância

daUniversidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Seus principais interesses de pesquisa e trabalho estão ligados a práticas de linguagem no domínio acadêmico, à formação de professores e à relação entre aprendizagens e tecnologias, temas sobre os quais desenvolve projetos de ensino e pesquisa junto aos seguintes grupos: Núcleo de Estudo em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF), Laboratório de Estudos sobre a Docência e o grupo Aprendizagem (LEDoc) e Linguagens e Tecnologias Digitais.

*Andréa Lourdes Ribeiro* possui pós-doutorado (2013) e doutorado em Estudos Linguísticos (2005) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestrado em Língua Portuguesa (1999) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), especialização em Língua Portuguesa (1996) pela Fundação Cultural de Belo Horizonte e especialização em Educação à Distância (2008) pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Minas Gerais (SENAC/MG). Atuando há mais de 15 anos no ensino superior, acumulou, como coordenadora e professora do curso de Letras da Faculdade de Minas (Faminas-BH) experiência nas áreas de planejamento, gestão, ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, encontra-se vinculada como docente ao curso de Letras, habilitação português e inglês, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Desenvolve estudos e pesquisa sobre a inserção das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa, no campo da leitura e da produção textual (oral e escrita). No âmbito da extensão, participa como formadora em programas de formação/capacitação de professores para o uso de novas tecnologias em sala de aula.

*Camila Dornellas Estevão* é graduanda no curso de licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Barbacena. Integrante do Grupo de Planejamento e Gestão de Áreas Naturais Protegidas (GAP), do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), do Centro de Estudos em Ecologia Urbana e Educação Ambiental Crítica. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Participante do Programa IF Sudeste MG Internacional, desenvolvendo pesquisa no âmbito educacional na cidade de Guarda, em Portugal.

*Carla Maria Nogueira de Carvalho* é graduada em Pedagogia (1989) e Estudos Sociais (1992), especialista em Metodologia do Ensino, mestre em Educação – área educação e sociedade (2003) pela Universidade Vale do Rio Verde (Unincor) e doutora em Humanidades e Artes – com menção em ciências da educação (2016) pela Universidade Nacional de Rosário (UNR). É professora efetiva na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na área de políticas públicas educacionais, no Departamento de Administração Educacional (DAE). Atua como pesquisadora nos seguintes grupos de pesquisa: Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDoc); Núcleo de Estudo e Pesquisa em História, Educação e Sociedade (NEPHES) e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais (NEPPPE), formação, trabalho docente e políticas públicas. Tem experiência na área de educação, desde a educação infantil até a pós-graduação, em instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e EAD, com ênfase em fundamentos, organização e política pública educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, formação e trabalho docente, gestão, políticas públicas, educação inclusiva, híbrida e de tempo integral.

*Cassia Ludmila Paulo Vicente dos Santos* é licenciada em Educação Física pela Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2017) e especialista em educação física escolar pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) (2019). Atua como professora de educação física na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro.

*Daniel Cardoso Alves* é professor do Departamento de Fundamentos Sócio Históricos e Filosóficos da Educação, área de filosofia e educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Belo Horizonte (DFSHFE/FaE/UEMG-CBH). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Ciências Ambientais, especialista em Geografia, e licenciado em Geografia (2009) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-BA). Participou e participa de projetos de extensão e de pesquisa, bem como, de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na UESB, UEMG e UFMG, com foco na formação do leitor mediador-cartográfico.

*Daniela Perri Bandeira* é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do ensino superior nível VI da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tem experiência na área de linguagem, com ênfase em assuntos relacionados à alfabetização (teorias da alfabetização, práticas e metodologias de alfabetização, consciência fonológica); multiletramentos (estudos sobre tecnologias na educação e sobre os novos letramentos realizados pelo grupo de Londres, letramento digital, textos multimodais e diversidade cultural) e formação de professores alfabetizadores (políticas públicas de formação e programas de formação).

*Edgar Miranda da Silva* é doutor e mestre em Educação em ciências e saúde pelo Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Nutes) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Castelo Branco e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Atualmente, é professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio Pedro II. Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação e Sociedade (GEPES). Seus interesses de pesquisa concentram-se nos processos de construção e recontextualização de políticas educacionais e curriculares; no currículo e ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental e na formação de professores. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II.

*Isabel Martins* é licenciada em Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Educação pela University of London. Professora titular do laboratório de linguagens e mediações do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Nutes), diretora do Nutes/UFRJ, editora da revista eletrônica *Ciência em Tela, lead editor* do periódico *Cultural Studies in Science Education* (Springer). Atua no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde da UFRJ, orientando bolsistas de pós-doutorado, doutorado, mestrado, iniciação científica e extensão, e coordenando projetos de pesquisa em rede, nacional e internacional, financiados

pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (Faperj) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Programa Quadro 7 da União Europeia e British Academy. Seus interesses de pesquisa concentram-se nas relações entre linguagens e educação em ciências, com especial referência para estudos acerca de processos de produção, circulação e recepção discursiva em espaços de educação e divulgação científica. Publicações recentes incluem análises de livros didáticos de ciências, o papel de imagens na educação e comunicação científica, e os processos de apropriação discursiva de discursos curriculares e de pesquisa em educação em ciências em contextos educacionais identificados com práticas promotoras do letramento científico. Pesquisadora 1B do CNPq e Cientista do Nosso Estado, Faperj.

*Ivanete Bernardino Soares* é professora adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) (licenciatura em português/literatura), mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, desenvolve pesquisas que contemplam a interface entre educação e lingua(gem), dedicando-se, principalmente, aos seguintes temas: análise do discurso literário, sociologia da leitura, educação literária, literatura infantil e juvenil e políticas públicas de promoção da leitura.

*José Heleno Ferreira* é doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), área de concentração em educação escolar e profissão docente; linha de pesquisa – profissão docente: constituição e memória. Mestre em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2001). Especialização em Filosofia Contemporânea (PUC Minas) e Metodologia do Ensino de História (FUNEDI/UEMG). Graduado em Filosofia, licenciatura, pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa (Inesp) (1986). Docente na educação básica, atuando na área de ciências humanas, na Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis e no ensino superior, atuando como professor de filosofia, política educacional, metodologia científica e práticas de ensino de história na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade

Divinópolis. Possui experiência na gestão educacional, tendo assumido a presidência do Conselho Municipal de Educação de Divinópolis entre os anos 2009 e 2013 e 2016 e 2017. Pesquisador junto ao Centro de Memória Professora Batistina Corgozinho (UEMG – Unidade Divinópolis), desenvolvendo trabalhos na área da memória e das políticas públicas e educação patrimonial. experiência na área de filosofia, com ênfase em filosofia contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, inclusão, formação de professores, memória, políticas públicas e educação pública. Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educacionais (NEPPPE).

*Leina Jucá* atualmente é docente na Faculdade de Letras (Fale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada em Letras/Inglês também pela UFMG, obteve seu título de mestre em Linguística Aplicada pela mesma instituição e seu doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP), com período sanduíche na Pennsylvania State University (PSU), nos Estados Unidos. Sua experiência profissional abrange os ensinos médio e superior, neste último com ênfase na formação inicial e continuada de professores de línguas. Atua na área de linguística aplicada, nas práticas de ensino de língua inglesa, em cursos, programas e projetos de extensão e na formação continuada de professores de línguas. Os seus interesses de pesquisa incluem: letramentos críticos, estudos pós-coloniais, decolonialidade e educação decolonial. É autora de duas coleções didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

*Liliana Borges* é pedagoga e professora de educação física na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) no curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com especialização em educação física escolar. Tem experiência docente no ensino superior e na educação básica, com orientação de trabalhos de conclusão de curso nas áreas de educação física e de pedagogia. Foi membro de direção sindical e presidente de sindicato (SIND-UEMG). Atua na gestão da universidade como diretora geral de *campus*, além de projetos de pesquisa e extensão nas áreas de Políticas Públicas de Educação Superior (NEPPPE/UEMG) e Formação de Professores

(FIC no Campus). Vinculada à Rede Universitas Br. Membro do Grupo de Pesquisa sobre a Universidade (UNIVERSITÁTIS/FaE/UFMG).

*Macilene Vilma Gonçalves Ribeiro* possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1996), especialização em Paradigmas Atuais em Educação pela Faculdade Pitágoras (2008), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009), doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). É professora titular na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e coordenadora de Projeto de Extensão de Pedagogia Hospitalar. Tem experiência na gestão de projetos pedagógicos em espaços não escolares, foi consultora na Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (Fiemg) (2007-2011) e coordenadora de ensino e pesquisa no Hospital da Baleia (2011-2018), atuando também com pedagogia hospitalar. Foi membro e coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital da Baleia (2011-2018). Dedica-se à pesquisa sobre a atuação do pedagogo nos espaços não escolares, à gestão dos processos pedagógicos nos diferentes espaços de atuação desse profissional e às suas práticas pedagógicas, partindo do significado epistemológico da pedagogia até os saberes e habilidades profissionais necessários à prática pedagógica não escolar.

*Mara Lúcia Rodrigues Costa* é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Ciências da Engenharia Ambiental pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em educação em ciências e saúde pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto Nutes de Educação em Ciência e Saúde (Nutes) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2014). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Barbacena, no curso de Pedagogia. Seus interesses de pesquisa concentram-se nas relações entre linguagens e educação em ciências, com especial referência para estudos de linguagem em livros didáticos de ciências; formação de professores e educação ambiental.

*Márcio Eurelio Rios de Carvalho* é doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e licenciado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Atuou como professor na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac) e no Instituto Presidente Trancredo de Almeida Neves (Iptan). Lecionou as disciplinas de historiografia brasileira, teoria da história e história econômica geral e do Brasil na UFMG; didática da história, metodologia da pesquisa histórica e história contemporânea na UFSJ; ciência política, cultura brasileira, sociologia jurídica e história na Unipac e Iptan. Atualmente, trabalha como professor temporário na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

*Marcos Corrêa da Silva* é licenciado em Física pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Educação pela UFF. Doutorando em Educação em Ciências e Saúde do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Nutes). Professor do ensino básico técnico e tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) do Rio de Janeiro/RJ, no *campus* Petrópolis, e do curso de licenciatura em física. Atuou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como coordenador de área, no período de 2010 a 2016. No período de 2010 a 2012, foi coordenador geral da Rede Nacional de Formação de Professores (Renanfor), representando o Cefet/RJ. Nesse mesmo período, coordenou o curso de formação continuada de professores na perspectiva da ciência como cultura. No período de 2013 a 2014, foi coordenador geral do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (Gestar II), tendo nesse mesmo período coordenado o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial de Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Comfor). Desde 2016, participa como pesquisador do projeto de pesquisa Teoria da Atividade, Codocência e a Vídeo-gravação na Pesquisa sobre a Formação Inicial de Professores de Física. Tem experiência nas áreas de física, educação, formação de professores e história da ciência.

*Maria Zélia Versiani Machado* possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1986), mestrado em Estudos Literários pela UFMG (1997) e doutorado em Educação pela mesma instituição (2003). Realizou pesquisa de pós-doutorado sobre a leitura literária em contextos do campo, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) É professora associada do Departamento de Métodos e Técnicas de

Ensino (DMTE) e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL), do Ceale/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da UFMG (FaE), no qual coordena subprojeto sobre gêneros da literatura infantil e juvenil, parte de uma pesquisa intitulada "Produção literária para crianças e jovens no Brasil: perfil e desdobramentos textuais e para-textuais". Coordena a pesquisa "Letramentos em comunidades rurais: práticas sociais de leitura e de escrita em situações escolares e não escolares", financiada pelo CNPq. Tem experiência no ensino de língua portuguesa, atuando principalmente nos seguintes eixos: leitura e produção de textos; formação de leitores; ensino de literatura.

*Nilzilene Imaculada Lucindo* é doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2015), é pós-graduada (especialista) em Gestão de Pessoas com ênfase em pedagogia empresarial (2005) e Gestão Contemporânea da Educação Escolar (2007) pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (Cepemg) e em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar (2012) pelo Instituto Superior Tupi (IST/SOCIESC). Possui graduação, bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue pelo Centro Universitário Newton Paiva (2003) e licenciatura em Pedagogia pela UFOP (2010). Atualmente, é professora do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), *campus* Belo Horizonte, lotada no Departamento de Administração Educacional (DAE) e também trabalha como secretária executiva no Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG, atuando na Secretaria do Centro de Extensão e coordenando um projeto extensionista voltado para a formação de pedagogos e licenciandos de Pedagogia e outro voltado para a formação de professores. Integra o grupo de pesquisa em Formação e Profissão Docente (Foprofi), da UFOP, e o Núcleo de Estudos e Pesquisas de Psicologia da Educação e Psicopedagogia da UEMG. Temas de interesse: formação de professores; formação e atuação de pedagogos em espaços escolares e não escolares, políticas públicas educacionais; educação de jovens e adultos e educação em museus.

*Patrícia Soares Dorotéio* é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2020). Mestre em Educação

pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) (2012). Graduada na licenciatura em História pela UFMG (2008). Atualmente, é professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Ibirité. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de história, currículo, discursos, subjetividades e práticas docentes.

*Ricardo Ribeiro Martins* é graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) (2004), especializado em segurança Pública e Sistema de Justiça Criminal pela Fundação João Pinheiro (2009), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) (2018). Atualmente, é professor da UEMG, unidade Ibirité. Ocupa também o cargo de coordenador do Núcleo de Estágio da Unidade desde fevereiro de 2014. Integra ainda o Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDoc), que reúne pesquisadores interessados em pesquisar e pensar a formação de professores. Tem como principais linhas de pesquisa a conexão entre psicanálise e educação e a formação docente, com especial ênfase no estágio curricular.

*Rita Cristina Lages* é professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2013). Realizou doutorado sanduíche na  Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires (UBA, 2011). Mestre em educação Mestre em Educação pela UFMG (2007). Graduação em Letras e Pedagogia. Tem experiência nas áreas de letras, educação, ensino de língua portuguesa e suas literaturas, ensino de línguas estrangeiras modernas, formação docente, orientação de estágio curricular, didáticas e práticas de ensino. Como pesquisadora, atua nos seguintes temas: história do ensino da língua portuguesa e das línguas estrangeiras no Brasil; história da leitura e da escrita; história das práticas de ensino; história do currículo e das disciplinas escolares e história da educação.

*Rita Vilanova Prata* possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio). Mestrado em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduação em Medicina Veterinária pela

Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no laboratório de Linguagens e Mediações do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Nutes) de educação em ciências e saúde. Atualmente, coordena o Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde, desenvolvendo pesquisas com financiamento de agências como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), e orienta bolsistas de doutorado, mestrado e iniciação científica. É membro do comitê de gestão do Complexo de Formação de Professores da UFRJ. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação em ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, formação de professores e educação em ciências e saúde. É bolsista do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado, da Faperj.

*Vanessa de Souza Rosado Drago* é mestre em Educação Básica no curso de Mestrado Profissional em Educação Básica do Colégio Pedro II. Pós-graduação em Dificuldades de Aprendizagem: Prevenção e Reeducação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência na área de educação, como professora regente há 17 anos. É professora regente do Colégio Pedro II.

*Vânia Maria Siqueira Alves* possui graduação em História pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (1989), mestrado em História Social pela Universidade Severino Sombra (2001) e doutorado em museologia e patrimônio pelo Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-MUS) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Atualmente, é professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Tem experiência na área de história, com ênfase em metodologia e prática do ensino de história, patrimônio cultural e história da educação.

*Viviane Raposo Pimenta* possui doutorado em Letras, tendo realizado Programa de Doutorado Sanduíche no Exterio no Centre de Recherches Et D'applications Pédagogiques en Langues (Crapel) no

Crapel/Atilf da Université de Lorraine, em Nancy, na França, bolsista CAPES do projeto, enquanto bolsista do Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (Cofecub), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Realizou mestrado em Estudos Linguísticos, graduação em Letras em Direito; mestrado em estudos linguísticos; graduação em Letras e graduação em Direito. Atualmente, é professora titular no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), dedicando-se ao ensino e pesquisa de línguas estrangeiras modernas, especificamente, inglês. No âmbito da UFOP, é coordenadora pedagógica geral do Núcleo de Línguas (NucLi), vinculado à Rede Andifes de Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes IsF), e coordenadora de língua inglesa no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). É pesquisadora do Laboratório de Linguagens (Lalin): Pesquisa e Extensão em Ensino e Aprendizagem (UFOP) e dos grupos de pesquisa: Multiletramentos e Usos das TDIC Na Educação (MULTDIC), Ensino de Literaturas: Diversidades, Mercados e Políticas Públicas, do DELET, Anglia – Grupo de Estudos em Língua e Literaturas Anglófonas, vinculado à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), e do Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (Nellf), da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Tem experiência nas áreas de linguística, linguística aplicada e educação, com ênfase em ensino de língua inglesa e língua portuguesa; gêneros do discurso; leitura e produção de textos; gêneros literários de expressão em língua inglesa nas aulas de inglês; formação do profissional de Letras; estágio supervisionado de língua inglesa; uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino e na aprendizagem, e educação em direitos humanos-fundamentais.

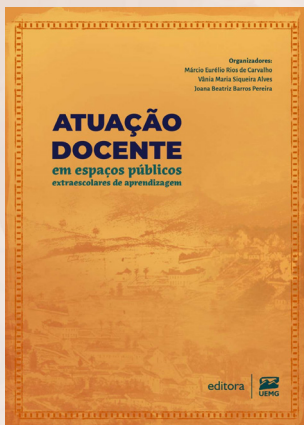
# *Acesse outros títulos da EdUEMG*

**Além da sala de aula: relatos sobre ensino, pesquisa e extensão**

Organizadores(as):
Taís de Souza Alves Coutinho,
Kelly da Silva e
Marco Antonio Barroso

Acesse aqui

---

Esta obra é composta por algumas das atividades de pesquisa e extensão realizadas por docentes, ex-docentes, discentes e egressos que fazem ou fizeram parte da história da Universidade do Estado de Minas Gerais. A coletânea apresenta textos com as experiências desses atores no processo de construção, experimentação e divulgação de práticas pedagógicas no ambiente escolar ou de reflexão sobre os contextos em que elas se situam.

## Atuação docente em espaços públicos extraescolares de aprendizagem

Organizadores(as):
*Márcio Eurélio Rios de Carvalho,*
*Vânia Maria Siqueira Alves e*
*Joana Beatriz Barros Pereira*

Acesse aqui

---

A obra reúne trabalhos decorrentes de demandas apresentadas pelo meio rural, indústria, comércio e administrações públicas de municípios que compõem a região Sudoeste do estado de Minas Gerais, também conhecida como Região do Médio Rio Grande, no período de 2014 a 2016. Além disso, a proposta dos autores não é apenas contribuir com o desenvolvimento regional, mas, também, motivar e impulsionar os empreendedores a transformarem conceitos e teorias em práticas reais.

A organização deste livro atende à necessidade de divulgar as pesquisas realizadas sobre a formação docente e ao desejo de colocar em evidência a produção de grupos e universidades parceiras sobre o tema. Neste volume, os autores buscam participar do debate educacional contemporâneo, enquadrando os impasses e desafios do fazer docente, dentre os quais destacam-se os currículos e diretrizes, as políticas educacionais, a formação continuada, os saberes docentes, estágios e espaços formativos.

**UNIVERSIDADE**
DO ESTADO DE MINAS GERAIS